

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



**ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

68 (1)

Сборник научных трудов

**Ялта
2020**

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) «Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского» от 26 августа 2020 года (протокол № 7)

Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. 68. – Ч. 1. – 379 с.

Главный редактор:

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

Редакционная коллегия:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Учредитель:

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

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

Группы научных специальностей:

19.00.00 – психологические науки

13.00.00 – педагогические науки

Журнал включен:

– в систему Российского индекса научного цитирования

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

Все права защищены.

УДК 371

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

ОСОБЕННОСТИ СКАЗКИ КАК СРЕДСТВА ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Статья посвящена изучению особенности сказки как средства воспитания и обучения детей дошкольного возраста в условиях дошкольной образовательной организации. Раскрыт потенциал сказки, который можно применять в работе с детьми дошкольного возраста в процессе обучения. Сказка, как элемент фольклора, несет в себе огромный потенциал в развитии нравственных качеств, познавательных способностей и волевого поведения. Определены способы создания условий в ДОО для применения фольклора в непосредственно образовательной деятельности с детьми.

Ключевые слова: сказка, обучения, дети, дошкольный возраст, педагог, дошкольная образовательная организация.

Annotation. The article considers the features of a fairy tale as a means of teaching preschool children in the context of a preschool educational organization. The potential of the fairy tale, which can be used in working with preschool children in the learning process, is revealed. A fairy tale, as an element of folklore, carries a huge potential in the development of moral qualities, cognitive abilities and volitional behavior. The methods of creating conditions in the early childhood care institution for the application of folklore in directly educational activities with children are determined.

Keywords: fairy tale, learning, children, preschool age, teacher, preschool educational organization.

Введение. Знаменитые педагоги России всегда имели высшие взгляды о сказках в области воспитательного и образовательного значения. Также они указывали на обязательном их применении в деятельности педагога на уроке. Ценят в сказках их самобытность, общенациональное качество. Гениальный педагог К.Д. Ушинский включил сказки в собственную педагогическую работу, так как был высочайшего мнения о фольклоре. Фактор преуспевания сказок у обучающихся младших классов К.Д. Ушинский полагал в том, что естественность, легкость и непринужденность фольклора отвечают подобным сторонам психологии детей [5]. Познавательную и воспитательную роль сказок очень широко показал в своих работах Г.Н. Волков [2]. По мнению ученого-педагога, в сказках отражены лучшие черты народа: трудолюбие, одаренность, верность в бою и труде, безграничная преданность народу и Родине. Воплощение в сказках положительных черт народа и сделало сказки эффективным средством передачи этих черт из поколения в поколение.

Большунова Н.Я., Инчина М.В. отметили, что современная социокультурная ситуация, для которой характерны глубочайшие изменения в скорости информационных процессов, их ускорение и увеличение информационной емкости научных открытий, событий социальной и быденной жизни предъявляет особые требования к образованию. Оно должно подготовить человека, начиная с дошкольного возраста справляться с той эмоциональной, интеллектуальной, социальной, аксиологической, информационной нагрузкой, перед которой его ставит жизнь [1].

Целью данной статьи является рассмотрения особенности сказки народных средств воспитания и обучения детей дошкольного возраста.

Изложение основного материала статьи. Начало знакомства с огромным миром литературы у детей происходит со сказки, со сферой отношений между людьми и находящимся миром вокруг. Достояние культуры человечества ребенку сообщается через фольклор. Она активизирует пытливость и творческую фантазию ребенка, формирует его мыслительные способности, способствует постижению своей личности, своих стремлений и чувств, а также стремления и чувства иных людей. Анализируя текст сказки, дети принимают увлечение главными истинами человеческой жизни. Они обучают обучающихся уважать и ценить родных и близких.

Изучение фольклора способствует легкому внедрению в находящийся вокруг мир, абсолютному ощущению привлекательности природы родного края, усвоению взглядов народности о красоте, нравственности, знакомству с традициями, обычаями. Иначе говоря, совместно с эстетическим удовольствием вбирает то, что именуется духовным наследием людей, без чего развитие хорошего человека невозможно.

Специально подготовленных произведений для детей имеется достаточно много. Этот тип этнической педагогики в течение долгого времени и вплотную до современных дней представляет колоссальное значение в образовании растущего поколения. Ребенок оживленно приветствует в сказке: влечение к добру и честности, веру в чудо, расположенность к вымыслу, к волшебным превращениям. Сказка отличается безусловным ликованием истины и добра. Сказка изобразительно показано, где пролегают верные пути жизни личности, в чем ей посчастливилось, а в чем нет, каково ее наказание за оплошности. Все поступки и действия героя приводят к цели и финальной удаче. За погрешности необходимо рассчитывать, а рассчитавшись, герой вновь обретает возможность на успех. В процессе фантастической выдумки проявлено значительное свойство мировосприятия людей – крепкое убеждение в честности, в том, что благое гуманное начало непременно одолеет все, ему противоборствующее.

Дети примечают в фантастическом рассказе индивидуально, без комментариев и пояснений, что-то очень важное для себя, необходимое для углубления их мышления. Мир фантастики и вымысла в своей основе представляет собой отражение истинного мира в его ключевых началах.

На сегодняшний день интерес и необходимость к сказке является особенностями актуальным. Постоянно растущий поток информации попросту усваивается детьми дошкольного возраста. Несмотря на чувствительность нервной системы детей, она все же располагает определенными границами. В процессе обучения ребенок может переутомляться, становится нервным, и собственно сказка очищает его мысли от

всего отрицательного, незначительного, направляя сосредоточенность на элементарные поступки персонажей и мысли о том, почему все совершается именно так, а не другим образом.

По классификации сказки делят на народные и авторские. Народный сказочный сюжет располагает собственной самобытной поэтикой, тексты фантастического жанра основываются на принятых традицией фразах и штампах. По тематике и стилистике народные сказки распределяются на некоторые группы. Общепринято исследователи отделяют четыре категории: сказки-потешки, сказки о зоологические, фантастические сказки и бытовые.

Эксперты фольклора для детей полагают, что сказка-потешка исключительно педагогический жанр, исполняющий для ребенка миссию наставника и комментатора ключевых моральных предписаний. Сказка-потешка находится на рубеже между беззаботной, забавной, веселой непосредственностью раннего возраста и жестокими правилами существования, которые ребенок, чтобы стать приличной личностью, обязан постигнуть с детства.

В сказках о животных обучающихся завлекает мир зверей. В данной сказке живность принимают свойства человека – мыслят, воздействуют, разговаривают. Фактически, подобные роли передают ребенку сведения об обществе людей, а не зверей. Персонажи в данных сказках не разделяются четко на отрицательных и положительных. Каждому герою присуща одна специфическая черта, отличается индивидуальностью нрава, который и проявляется в содержании. Классическим основополагающим качеством лисицы является хитрость. Обучающиеся быстро воспринимают: то, что волк сильный, но это совсем не означает, что он справедлив. Отзывчивость аудитории неизменно принадлежит справедливым, а не сильным.

Волшебная сказка является самым популярным и любимым детьми жанром. Волшебная сказка является самым популярным и любимым детьми жанром. События, происходящие в фантастических сказках чудесны: действующее лицо, оказываясь в разных опасных ситуациях, выручает товарищей, убивает противников. В установке персонажа попадают эффективные волшебные предметы: коврик-самолет, клубочек или зеркало, говорящий зверек или жар-птица. Все они, с какими-то условиями или вовсе без них, осуществляют пожелания и указания героя.

Бытовая сказка аналогична будничному существованию и может обходиться без чудес. Поощрение или порицание постоянно изображается свободно, определенно высказывается оценка: что аморально, что заслуживает иронии. Бедняки являются постоянными героями бытовых сказок. Тем не менее, победа и удача всегда остается за ними, несмотря на богатство и знатность иных людей. В сказке бедные люди добиваются праздника правды и справедливости без содействия товарищей – только благодаря разуму, изворотливости, находчивости и счастливым событиям, в отличие от персонажей фантастической сказки.

Сказкам соответствует очевидное содержание, присутствуют известные обучающемуся герои. Она содержит простые и понятные слова, обороты, обязательно назидательна и склоняет к размышлениям. В сказках предоставляется возможность познать доброе дело и злое начало. Обучающиеся заимствуют из сказок запас знаний: основные воззрения о времени и месте, о взаимоотношениях человека и природы, с миром предметов. Сказка активизирует детей к творчеству. В речевом воспитании обогащает словарный запас, представляет ему разную культуру, традиции.

Сказка меняет мыслительную деятельность, улучшает внимательность, память, фантазию и поступки. Касаясь эмоциональной сферы жизни учащегося, доставляет удовольствие, успокоение, она выдает словесные рисунки и знаки, которые используются им для осознания и демонстрации собственных ощущений. Она выставляет персонажей, имитирует обстановку, которые заслуживают внимания и оценки.

Посредством сказки ребенок развивается в постижении языка. Художественность и размеренность сказки направляют концентрацию внимания ребенка на совершающиеся в ней действия. Конструкция текста сказки, организованная на повторениях, способствует запоминанию. Сказка учит ребенка выбирать, поскольку ее наставления спрятаны, зачастую не конкретны, представляемые заключения многозначны.

Благодаря сказке ребенок учится правильно составлять диалог, она оказывает влияние связную, логическую речь, содействуют развитию чувственной, яркой, привлекательной речи. Прочитывая сказку можно встретить поговорки, пословицы, которые помогают понять смысл. Сказка обладает своеобразным языковым стилем, которому свойственны мелодичность, повторения разных сочетаний слов. Данные отличительные черты делают сказку ценным орудием обучения и воспитания обучающихся различных возрастов.

Когда воспитатель рассказывает сказку, у ребенка появляется возможность копировать голоса персонажей. Материал сказок интересует детей. Они с радостью и увлеченностью внимают, излагают, ставят сценки. Аналогичная комбинация речи с процессом формирует и фиксирует звук голоса, пополняет его мелодико-тональную окраску. Помимо этого, сказки предоставляют позитивное, воспитывающее влияние, готовят различать смелость и трусость, истину и ложь, смывленность и глупость.

При чтении сказочных текстов язык ребенка обогащается с помощью определений, которые часто встречаются в них. К примеру, добрый конь, красна девица; солнышко красное, ясное. Дошкольник начинает думать образами.

Самоценность сказок состоит в их воздействии на нравственное и многостороннее становление личности. Тексты вселяют убежденность в торжестве истины, одоление блага над злобой. Нормой являются временные неудачи положительного персонажа и его, после, как правило, настает веселье как результат общих трудов.

Оптимистичность волшебства необыкновенно восхищает детей и увеличивает воспитывающую значимость фольклора. Занимательность сюжета, иносказательность и комичность представляют собой чрезвычайно эффективное педагогическое средство. В сказочных текстах план происшествий, показных конфликтов и сражений исключительно глубок. Данный фактор создает сюжет интересным и привлекает заинтересованность дошкольников. Сказка учитывает особенности психики детей дошкольного возраста, прежде всего, изменчивость и мобильность их внимательности.

Изобразительность является важной особенностью сказочных текстов, которая упрощает их понимание детьми, не приспособленными еще к отвлекающей мысли. Образность расширяется необычностью и юмористичностью сказочных сюжетов.

Характерная черта назидательности заключается в поучении, ярких образах, убедительных рассуждениях. Любой нравоучительный опыт вполне независимо формируется в мыслях зрителя. Существуют сказки, приурочены абсолютно одной нравственной проблеме.

Виртуальный, волшебный мир в действительности представляет отображение реальности. Для всестороннего воспитания ребенка непременно целеустремленная работа педагога, поскольку дошкольный возраст является наиболее благоприятным для овладения общественными нормами нравственного становления, развития соответственного самомнения, позиции критичности для себя и окружающих, раскрытия личных качеств и возможностей. Дошкольники отличаются высокой чувствительностью к наружным воздействиям, потребностью в нравственных нормах и требованиях к другим, непринужденным действием. Данные черты считаются задатком восприимчивости и чувствительности для регулярного и поочередного нравственного образования детей.

Общие практические рекомендации, которые необходимо принимать во внимание при применении сказок:

- Требуется организовать верные и комфортные условия.
- Имеет большое значение обсуждение с ребенком событий и героев сказки. Нужно подействовать ребенку с выводами, рассмотреть действия и поступки основных персонажей.
- Дайте ребенку самостоятельно представить себе мысленно обожаемых героев. Не советуется предоставлять детям книги с иллюстрациями в момент слушания сказки. Зрительные образы обычно броские и в состоянии отрывать интерес ребенка от концептуальной работы над сказкой. Также имеет возможность сдерживать протекание созидательной воображения ребенка, так как восприятие детей различается от оценки мастера, описавшего их. Предложите ребенку самостоятельно воссоздать, а при стремлении – изобразить своих обожаемых фантастических героев. Это представляет собой хорошую перспективу для творческого развития детей дошкольного возраста.
- Безусловно наблюдайте за своей речью в момент чтения сказочных текстов, произносите отчетливо все слова. Иначе ребенок возможно позаимствует от вас неверное произношение слов и звуков, а освободиться от него будет тяжело.

Нравственный смысл в сказочных сюжетах представлен более однозначно, нежели в зоологических. Позитивные персонажи обычно одарены храбростью, стойкостью, настойчивостью в завоевании победы, пригожестью, подкупающей прямолинейностью, правдивостью и прочими телесными и духовными свойствами, обладающими в умах людей наивысшей ценностью.

Образец для ребенка представляется отдаленной возможностью, к которой он будет тяготеть, сравнивая с совершенством собственными занятиями и поведением. Эталон, полученный в раннем возрасте, в большей части предопределяет его как личность. Сказочный текст не предоставляет открытых установок обучающимся, но в его сюжет неизменно включено наставление, который они поэтапно улавливают, неоднократно обращаясь к тексту.

Способы создания условий для применения фольклора в непосредственно образовательной деятельности с детьми могут быть различными. Детям нравится организовывать собственные выставки поделок и рисунков по сюжету сказочных текстов.

Приемы, которые используются на занятиях работая с фольклором, являются духовного и морального смысла: назидание и предупреждение, технология образца, адаптации и ориентировки, сдерживания, метод поощрения и порицания, базирующиеся на проблемном преподавании.

Чтение педагогом, по ролям, эмоционально безусловно приносит детям радость, упрощает освоение типовых отличительных черт сказочного текста: понятный стиль, повторения, своеобразный язык.

Такие типы работ используются при чтении сказочных сюжетов: организация условий для восприятия сказки; чтение сказки; высказывание собственной точки зрения; подготовка к пересказу; беседа итоговая. Эффект вербального изображения обратит внимание детей на специфический элемент, осознать главную мысль. При работе со сказкой следует обсудить поступки волшебных персонажей, причины их удачи или провала, провести конкурс специалиста по сказкам, выставки по сюжетам и другое.

Вывод. Использование сказок на занятиях предоставляет шанс создать разные условия воспитания и обучения, направленные на всестороннее развитие ребенка. При правильной организации занятия литературного чтения с учетом использования сказок, зависит успешность приобретения дошкольниками материала и возникновение у них умений социализироваться с окружающим миром. Таким образом, из вышеизложенного следует, что обучения детей дошкольного возраста является сложным психофизиологическим процессом, требующим специально направленной работы педагога.

Литература:

1. Большунова Н.Я., Инчина М.В. Технология организации занятия в детском саду в формах игры средствами сказки / Н.Я. Большунова, М.В. Инчина // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-organizatsii-zanyatiya-v-detskom-sadu-v-formah-igry-sredstvami-skazki> (дата обращения: 10.05.2020).
2. Волков Г.Н. Факторы народного воспитания в их взаимодействии / Г.Н. Волков // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 235-261
3. Гриценко З.А. Свообразие читательского становления / З.А. Гриценко // Дошкольное воспитание. – 2008. – № 2. – С. 15-20.
4. От рождения до школы. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – М.: Мозаика-синтез, 2012. – 336 с.
5. Ушинский, К.Д. Педагогика. Избранные работы / К.Д. Ушинский. – 2-е изд., стер. – М.: Издательство Юрайт, 2017. – 284 с.

УДК 371

кандидат филологических наук Аметова Эльмира Куртмоллаевна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

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

«МОДЕЛЬНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ» КАК ИННОВАЦИОННЫЙ МЕТОД САМОСТОЯТЕЛЬНОГО И ТВОРЧЕСКОГО ПОИСКА

Аннотация. В статье рассматривается такой феномен современной педагогической науки, как модельный метод обучения, направленный на выработку у обучающихся принципиально новых качеств профессионального характера. Выявляется роль такого метода в процессе организации самостоятельного и творческого поиска, очерчиваются границы его применения в практике современной педагогики. Определяются и описываются специфические характеристики, выделяющие этот метод от других стоящих с ним в одном ряду. В заключении статьи делается комплексный вывод, в котором подчеркивается значение и инновационная ценность модельного метода обучения в концепции творческого и самостоятельного поиска.

Ключевые слова: инновационные методы творческого поиска, творческий поиск, самостоятельный поиск, модельный метод обучения, инновации в педагогике, педагогическая наука.

Annotation. The article considers such a phenomenon of modern pedagogical science as a model teaching method aimed at developing fundamentally new qualities of a professional character among students. The role of such a method in the process of organizing an independent and creative search is revealed, the boundaries of its application in the practice of modern pedagogy are outlined. Specific characteristics are identified and described that distinguish this method from others standing in the same row with it. The article concludes with a comprehensive conclusion that emphasizes the value and innovative value of the model teaching method in the concept of creative and independent search.

Keywords: innovative methods of creative search, creative search, independent search, model teaching method, innovations in pedagogy, pedagogical science.

Введение. Педагогическая наука на сегодняшний день является одной из наиболее важных и влиятельных в системе современного социокультурного взаимодействия социальных институтов. Однако это не означает, что она не подвержена значительным трансформациям и обновлению основным положений. Так, с каждым годом возникают все более новые и интерактивные феномены, направленные на совершенствование практической педагогики и обогащение теоретического базиса этой науки.

Именно к таким феноменам сегодня можно отнести модельный метод, которому посвящены лишь несколько научных исследований, которые не могут составить полноценный теоретический базис, на который можно всецело опираться. Несмотря на существование даже нескольких работ на эту тему, остается множество неразрешенных и спорных вопросов относительно его применения в теории и практике современной педагогики. При этом не ставится под сомнение его применение в отечественном образовании, поскольку примеры этому есть. Важно понимать, что современная наука, возможно, не может описать и типологизировать все явления, присущие образовательному процессу, поскольку это крайне сложно в силу постоянно развивающихся специфических направлений осуществления и организации образовательной деятельности.

Это не говорит о том, что никаких изменений не происходит – просто исследователи не всегда успевают из фиксировать до момента полного искоренения и исчезновения этих явлений из практики педагогического применения непосредственно в образовательном процессе. К таким явлениям относится и модельный метод, применяемый, по словам некоторых авторов [1; 2; 3; 4; 5], достаточно давно (причем применяется он довольно активно и часто) и способствовал повышению уровня самостоятельности обучающихся, а также увеличивал возможности в плане осуществления творческого поиска и в индивидуальной, и в совместной деятельности под наблюдением педагога-«куратора».

Изложение основного материала статьи. Из вводной части настоящей работы мы видим, что современное состояние педагогики определяет и оправдывает необходимость возникновения инновационных трансформирующих явлений в рамках системы образования. Причем эта тенденция наметилась не только в отечественной практике, но и в практике зарубежных стран, которые сталкиваются с возникновением новых явлений и концептуально отличных от прежних систем образования гораздо чаще. При этом интересно, что меняется и сама специфика системы образования, которая раньше базировалась на снабжении обучающихся максимально широким кругом знаний, обширной теоретической базой различных учений и научных дисциплин, а теперь направляется в сторону узкопрофильного, модульного образования. Некоторые исследователи [4] считают, что это вполне закономерно по причине непригодности такого объема знаний в прикладном плане – все эти знания банально не находят применения в быту и жизнедеятельности в силу утраты актуальности и целесообразности. При этом весь материал преподносится, согласно традиционной концепции образования, уже в обработанном, адаптированном и удобовоспринимаемом виде, что значительно упрощает процесс обучения и самообразования.

Именно в связи с этим нам представляется необходимым рассмотреть модельный метод, способствующий развитию самостоятельного творческого поиска обучающимися, что позволит им не только овладеть поисково-навигационными механизмами, но и сконцентрироваться на самостоятельной обработке данных, что способствует активизации критических и аналитических процессов. Помимо этого важно учитывать актуальность и целесообразность информации, предоставляемой обучающемуся, поскольку это сегодня во многом определяющий фактор, который лежит в основе всего развития социокультурного пространства. Именно наличие у выпускника профильных актуальных знаний, соответствующих тенденциям рынка труда, определяет его, как наиболее интересного профессионального кадра для потенциальных работодателей.

Таким образом, перед современной педагогической наукой стоит задача преобразования модельного ряда, который определяет вектор развития образования. Это возможно сделать несколькими путями:

– посредством адаптации и применения зарубежных моделей организации образовательного процесса, что может быть достаточно проблематично в связи с отличиями в менталитете, языке, национальной и культурной составляющей, а также в различии образовательных явлений. Однако такой способ может быть эффективен как минимум потому, что обладает существующей обширной теоретической (зарубежной) базой, которая обладает сведениями социологического, педагогического и психологического характера;

– посредством изобретения новейших моделей, аналогов которых нет в мировой практике образовательных систем, что также достаточно проблематично, поскольку новое всегда принимается достаточно осплодливо и неактивно, что может повлиять на нежелание дальнейшего эксплуатирования моделей. При этом модель, разработанная «с нуля», может быть крайне эффективной, поскольку при ее разработке могут учитываться и рассчитываться все риски, будущие и настоящие проблемы и т.д.;

– посредством пополнения теоретической и практической базы описанием уже существующих и применяемых в практике педагогики явлений, которые показали себя с положительной стороны. Именно к этому способу относится модельный метод обучения, который представляет собой существующее явление, теорию которого описывают только сейчас.

Подобная концепция может устранить существующие противоречия ещё и между необходимостью передачи обучающемуся самых актуальных знаний (при чем знаний, которые будут актуальны не только сейчас, но и в будущем, когда он приступит непосредственно к профессиональной деятельности) и материальной или физической невозможностью осуществить это посредством применения традиционных методов. Таким образом, в основе концепции модельного метода лежит способ предоставления обучающимся не конкретных знаний и базовой информации, а исключительно способа их поиска и адаптации – активных моделей, в соответствии с которыми обучающийся может выстроить собственную концепцию навигационно-поискового характера, которая может меняться и трансформироваться в более удобную и необходимую для конкретной ситуации в дальнейшем.

Как известно, именно это сегодня является наиболее актуальным, поскольку все ещё не существует активных моделей поиска информации, способной перестраиваться в зависимости от потребностей обучающихся. Кроме того, большую трудность составляет полностью самостоятельный (особенно творческий) поиск, который не курируется педагогом и не регламентируется им. Причиной этому, по словам некоторых исследователей [1; 2; 3], служит указанная выше доступность и простота, адаптивности знаний, предоставляемых в традиционной системе образования. Кроме того, теоретическая наполненность любой науки в основном базируется на раскрытии специфики рассматриваемого объекта, открытия, изобретения. Однако при этом не рассматриваются способы и методы я применяемые в процессе их открытия и изобретения. При этом обучающиеся не могут самостоятельно сложить гибкий алгоритм действий в соответствии с которым они сами смогут совершать подобные теоретически значимые открытия.

В связи с этим рассмотрим модельный метод, который наиболее приближен из комплекса всех существующих в педагогической науке методов к решению вышеуказанных проблем. В целом, существует великое типологическое множество методов, способных отвечать нашему ранее указанному запросу. При этом одним из самых менее разработанных и описанных остаётся именно модельные метод (который часто называют методом моделирования).

С.П. Санина в своем исследовании анализирует примеры уроков, приведенные другим отечественным исследователем В. В. Гузеевым, для наиболее понятного и подробного пояснения способа действия модельного метода в рамках непосредственно практической составляющей, в связи с чем она делает следующие выводы:

– исходные условия, на основе которых проводилось занятие, не были определены педагогом, а отбиралась непосредственно обучающимися, которые осуществляли выбор в соответствии с собственным пониманием или непониманием поставленной перед ними задачи;

– педагогом не формулируются основные положения промежуточных, посредственных, задач, в связи с чем и не определяются способы их решения, однако, не смотря на это, периодически предлагаются способной и методы осуществления деятельности, главной целью которой является получение единого итогового результата;

– в заключении педагог демонстрирует итоговый результат, выступающий в роли образца, на который необходимо ориентироваться при сравнении собственного полученного результата;

– в различных аспектах применяются модели объектов и действий, так, к примеру, время от времени используются различные макеты, программы, конструкции для укрепления дидактических связей и построения дидактически верной цепочки;

– пробно-поисковая или поисково-исследовательская деятельность обучающегося представляет собой наиболее важный результат всего исследования [1; 2; 4].

Как видно из вышеуказанного аналитического отрывка, модельный метод заключается в привитии обучающимся не просто навыков самостоятельной поисковой деятельности, но и навыков трансформации существующей системы в зависимости от объекта поиска и различных обстоятельств. Здесь важно понимать, что обучающиеся должны уметь самостоятельно обращаться с технологиями подстраивается существующих моделей под собственные нужды. Именно в этом состоит сущность современного образования: нужно дать обучающимся не рыбу, а удочку.

При этом, изучая теоретическую базу педагогической науки, можно наткнуться на дефиницию «метод моделирования», которую многие исследователи ставят в единый синонимичных ряд с дефиницией «модельный метод». В то же время существует мнение, что первый всё-таки базируется на аспекте получения знаний, в то время как второй – на использовании и выработке способов действия. Для того, чтобы убедиться в правоте или неправоте обоих этих утверждений, рассмотрим алгоритм учебных действий, которые применяются при решении задач посредством метода моделирования (указанный первым):

– формирование понимания о наличии задачи, требуемой решения, осознание и принятие этого, определение основных возможных и уже существующих сложностях, возникающих в процессе исследования, а также постановка научной и образовательной проблем;

– осуществление выбора объекта, который способен заменить реально существующий объект (то есть выбор модели или конструктивного элемента), а также собственно построение модели этого объекта;

– формулирование гипотезы исследования, а также конструирование научно-исследовательский плана;

– аналитическое подведение итогов (анализ, рефлексия и обобщение), которые были получены в процессе исследования выбранной модели. После этого производится перенос модельных результатов на реальный объект и формулируется решение задачи, выход из ситуации;

– использование полученных данных непосредственно в практической деятельности, а также подкрепление этой деятельности конкретными примерами из собственного опыта [5].

Исходя из анализа этого алгоритма действий, можно сделать вывод о том, что модельный метод и метод моделирования всё-таки обладают спектром различий, несмотря даже на то, что они оба в своем составе имеют практику применения приемов моделирования. При этом, как указывалось ранее, модельный метод настаивает на получении собственно способов деятельности и ценностных ориентиров, в то время как метод моделирования попросту основывается на традиционной концепции приобретения знаний.

Интересно, что построение занятия на основе модельного метода основывается на том, что обучающиеся, не видя готовую итоговую модель, сами приходят к ее воплощению исключительно благодаря педагогическому обеспечению их необходимыми, комфортными условиями. При этом сам процесс моделирования воспроизводится обучающимися абсолютно точно и дидактически выверенно, что особенно актуально звучит в современных условиях развития социума и мира в целом. Именно такое представление материала способно наиболее активно оказать воздействие на обучающихся и проявить наибольший эффект наряду с, к примеру, обучением непосредственно прямым действиям практического характера, которые не всегда подходят для какой-либо у специфической ситуации или решения нетипичного задания.

Модельный метод на сегодняшний день представляет собой не только крайне высокий и перспективный метод педагогического проектирования, но и инновационный в области самостоятельного и творческого поиска, которые лежат в основе прежде всего развития самостоятельности и личностного индивидуального потенциала обучающегося. Именно этот метод полноценно активизирует всю деятельность обучающихся в индивидуальную форму образовательной активности, что в значительной мере оказывает влияние на положение обучающегося в структуре образования в целом.

Иными словами, обучающийся приобретает ту самую учебную функцию, которая должна была быть заложена педагогами изначально, на самом первичном этапе становления образовательной культуры. Теперь обучающийся не остаётся исключительно объектом педагогического воздействия с точки зрения поглощения информации, а преобразовывается в активного субъекта процесса образования, который способен осуществлять самостоятельный и творческий поиск в рамках как необходимой информации, так и непосредственно в способах действия.

При этом особенно. Необходимо заострить внимание на смещении роли педагога, принимавшего до этого главенствующую позицию и снабжавшего обучающегося готовой, «легкой» информацией, которая легко трансформируется, деактуализируется, передается и забывается. Педагог уже не транслятор существующих знаний, не призван пересказывать их содержание обучающимся, а теперь, по словам некоторых исследователей, выступает в роли управленца, организатора и эксперта [4]. Его функциональная направленность расширилась и значительно укоренилась, поскольку в его обязанности теперь входит постановка и определение наиболее подходящих и грамотных задач, формирование благоприятных условий для их решения, а также проведение аналитических экспертиз, основанных на решениях обучающихся в соответствии с необходимыми результатами.

Выводы. Стремление современных педагогов трансформировать не только свою собственную деятельность, но и деятельность обучающихся на сегодняшний день – ярчайший показатель оспой необходимости внедрения в традиционную систему образования новых методов, моделей и технологий, которые способны не столько облегчить процесс передачи и получения знаний, сколько сделать его более насыщенным и максимально актуализированным. Важно понимать, что передача готовой информации, обработанной другими научными деятелями десятки лет назад, возможно, и не потеряла свою актуальность полностью, но уж точно не представляет собой пример следования тенденциям прогрессивного мира.

Главным принципом благоприятного развития является принцип самостоятельного самообразования в самом актуальном русле, которое только возможно найти. Это связано с тем, что самостоятельность как качество человека всегда пользовалось большой популярностью, а как качество профессионального сотрудника – претерпело бум только в последнее время, когда большинство корпораций перешло на более автоматизированную и удалённую систему производства.

Именно поэтому важно не просто передавать и пересказывать сущность и содержание пусть даже и новых явлений и предметов, но и обеспечивать обучающихся системой навыков и умений, которые они смогут приспосабливать под каждую отдельно взятую ситуацию, на ее основе формировать концепцию решения, проектировать модель этого самого решения, а потом и решать. В связи с этим стоит отметить, что применение модельного метода должно происходить повсеместно и активно, особенно в рамках осуществления и организации самостоятельной и творческой поисковой деятельности обучающихся.

Литература:

1. Гузев В.В. Методы обучения и организационные формы уроков. - М.: Знание, 1999. - С. 10-26. (Сер. «Системные основания образовательной технологии»).
2. Гузев В.В. Эффективные образовательные технологии: Интегральная и ТОГИС. - М.: НИИ школьных технологий, 2006. - С. 154.
3. Нежнов П.Г. Опосредствование и спонтанность в теоретической картине развития // Педагогика развития: образовательные интересы и их субъекты. - Красноярск, 2005.
4. Санина С.П. Возможности использования модельного метода и его разновидностей в обучении учащихся основной школы // Образование и наука. 2008. №1.
5. Эльконин Б.Д. Цели, содержание и организационные формы подростковой школы (по итогам семинаров). М.: Междунар. ассоц. «Развивающее обучение», Открытый ин-т «Развивающее образование», 2000. - 42 с.

УДК 373.5

кандидат педагогических наук, доцент Ахкиямова Гузелия Равиловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Набережночелнинский государственный педагогический университет» (г. Набережные Челны)

ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ФАКТОР НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Аннотация. В данной статье освещен вопрос духовно-нравственного воспитания молодежи, как важный компонент в деле обеспечения национальной безопасности страны. Отмечена важность усиления внимания к вопросам национального самосознания, формирования высокой культуры отношения к своему и другим народам.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, национальное самосознание, патриотическое воспитание, национальная безопасность.

Annotation. This article highlights the issue of spiritual and moral education of young people as an important component in ensuring the national security of the country. The importance of increasing attention to the issues of national identity, the formation of a high culture of attitude to their own and other peoples was noted.

Keywords: spiritual and moral education, national identity, patriotic education, national security.

Введение. Воспитание нового поколения в здоровом духовно-нравственном обществе поможет решить многие проблемы связанные с национальной безопасностью. В современном поликультурном обществе, в период значительных изменений, важно сохранить духовное пространство и свои нравственные устои, что позволит укрепить сплоченность общества. Сейчас многие народы переживают катастрофу: они теряют свои моральные и духовные ориентиры, национальные ценности, свою веру в светлое будущее. В ходе модернизации образовательных программ воспитательная деятельность часто менялась, а истинные духовно-нравственные ценности терялись в воспитании и, в конечном счёте, это приводит к возникновению опасных идеологий, разрушению института семьи и увеличению количества громадных правонарушений. Сейчас целью системы образования, является развитие поликультурной личности, безопасной, прежде всего, для себя, окружающей среды, ориентированной на развитие и способной защитить себя от внешних угроз.

Духовно-нравственное воспитание это - педагогически организованный процесс формирования личности обучающихся на базе национальных ценностей, освоение учеником системы общечеловеческих ценностей и культурных, духовных и нравственных ценностей многонационального народа Российской Федерации [2].

Духовно-нравственные ценности составляют и наполняют духовную жизнь общества, поэтому одной из задач российского образования является укоренение в сознании молодого поколения основных важных понятий: родина, семья, родной язык, родная природа, народ и его история, а также вера в идеи добра и справедливости, различие добра и зла. Нынешние образовательные организации должны ориентироваться на общечеловеческие ценности, однако они пока не обладают содержательной стороной приобщения подрастающих поколений к этим ценностям и не владеют характерной технологией духовно-нравственного воспитания. Социальный заказ, отраженный в государственных документах об образовании, ставит главной задачей воспитание высоконравственной, духовно богатой гармонично развитой молодежи. На данный момент времени педагогическая наука нуждается в более современном и свежем подходе ко всему, что связано с духовным и нравственным воспитанием человека [2]. Анализируя имеющиеся установки духовно-нравственного становления человечества, мы видим, что изменения, которые произошли в последние десятилетия в России, сопровождающиеся изменениями в социально-экономической и политической сферах жизни, привели к значительному делению общества и утрате духовных ценностей. Эти изменения снизили воспитательный потенциал культуры, искусства и образования как одних из важнейших факторов формирования духовности и нравственности. На этом фоне возросли социальные и экологические опасности и другие угрозы для сбалансированной жизни людей.

Чтобы не потерять, то, что было накоплено многими поколениями, надо глубже остановиться на раскрытии и осознании таких основных понятий как национальное сознание, идентичность, что приведет к формированию личности, как гармоничного единства физического, интеллектуального, нравственного и духовного развития.

Изложение основного материала статьи. Духовно-нравственное воспитание является постоянным сложным процессом, в котором действует множество факторов, как стихийных, так и специально создаваемых, как природных, так и общественных. Оно тесно связано с конкретной исторической эпохой и социальным строем, что в свою очередь отражается на национальной безопасности. Произошедшие в нашей стране политические и социально-экономические преобразования неизбежным образом вызывают, глубокие изменения во всей системе общественного воспитания, в понимании его целей, направленности и нравственных идеалов.

В деле духовно-нравственного воспитания должны доминировать общечеловеческие ценности, которые требуют усиления внимания к вопросам национального самосознания, формирования высокой культуры отношения к своему и другим народам.

В условиях роста национального самосознания, как положительного явления, усиливается проявление национализма. Как известно, замыкание только в кругу своих национальных интересов не способствует формированию положительных межнациональных отношений.

Как отмечает З.Ф. Мубинова, национальное самосознание возникает и постоянно подпитывается осознанием непохожести «своего» по отношению к «другим» с одной стороны, а с другой - межнациональная терпимость является своего рода логическим продолжением национального самосознания, формируется, таким образом, в своеобразное диалектическое противоречие, которое постоянно разрешается и постоянно возобновляется» [2].

Д.В. Вилькеев отмечал, что образ личности, объединяющий в себе все лучшие качества представителей отдельного народа и создаваемый этим народом, в сущности, является образом коллективного идеального «Я» [1]. Он заметил, что образ коллективного идеального «Я» возникает и исторически формируется в сознании отдельного народа и является центральным компонентом, ядром национального самосознания, трансформируемым в понятие «Мы».

Этот компонент национального самосознания этноса по мнению Д.В. Вилькеева оказывает сильное влияние на формирование национального самосознания каждого члена этноса, а зависимости от степени духовной приобщенности индивида к своему этносу он, во-первых, в той или иной мере идентифицирует себя, свои реальные качества с субъективным образом идеального носителя личностных и национальных качеств своего народа, во-вторых, идентифицирует свои реальные качества и свое идеальное этническое «Я» с коллективным национальным образом «Я» [1]. Безусловно, результаты такого идентифицирования во многом будут зависеть от уровня притязаний, адекватности самооценки, способности к рефлексии и других качеств субъекта. В зависимости от уровня притязаний, самооценки, развитости рефлексии, критичности и характера мотивации каждый человек совершенно в разной степени идентифицирует себя со своим идеальным этническим «Я» и коллективным этническим «Я» [1].

В одних случаях, когда национальное самосознание и национальная свобода какого-либо народа подавляются другим народом, считал Д.В. Вилькеев, обладающим имперскими правами в многонациональном государстве, у представителей этого народа могут развиваться национальный пессимизм, ощущение своей неполноценности, неверие в возможность национального возрождения, заниженная самооценка [1]. Подобное психическое состояние отдельного народа, получившее название «этнонигилизм», может быть длительным и устойчивым. Этнонигилизм был характерным и длительным психическим состоянием многих народов и народностей, исторически обреченных на существование в рамках Российской империи, не случайно прозванной тюрьмой народов.

Д.В. Вилькеев говорит о том, что по отношению к малым народам, населяющим территорию России, эти народы, в частности народ Татарстана, теряют завоеванное в 90-е гг. право на суверенитет, национальную независимость. Данная ситуация порождает у населения, особенно татарского, состояние пессимизма, неверие в возможность решения проблем национального возрождения [1]. Можно констатировать сейчас у определенной части татар, живущих в республике, наличие негативного настроения национального пессимизма и нигилизма.

Совершенно иную природу имеет этнопсихологический феномен получивший название «этноизоляция». Стремление какой-то национальности изолироваться от других национальностей имеет географические, исторические, экономические и социально-психологические предпосылки. Этноизоляция объясняется стремлением национальной общности сохранить свою независимость, избежать ассимиляции, не утратить своей самобытности, национальной культуры [1].

Этноизоляция обусловлена также национальным складом характера народа. Так, стремление китайской нации на протяжении столетий изолировать себя от проникновения европейской цивилизации объясняется, во-первых, настойчивыми попытками европейских стран превратить Китай в их колониальный придаток, во-вторых, особенностями национального характера китайцев, а именно их консерватизмом и чувством самодостаточности. Особенности национального характера, в частности обостренные чувства свободы и независимости, воинственный нрав и консерватизм, являются причиной изолированного образа жизни некоторых народов и племен, проживающих в труднодоступных географических районах (горных районах, джунглях) земного шара. Между национальным складом характера, этнонигилизмом и этноизоляцией несомненно имеется причинно-следственная связь. Этноизоляция является в не малой степени и проявлением национального характера.

По мнению Д.В. Вилькеева в обыденном сознании допускается отождествление стереотипного образа какого-либо народа, сформированного у других народов, и характера этого народа [1]. Образ какого-либо народа в нашем сознании, как уже говорилось выше, есть не что иное, как наше коллективное представление, то есть обобщенный образ, о данном народе, о его наиболее существенных чертах. Такой образ формируется вначале в индивидуальном сознании представителей одного народа, затем по мере синтеза этих образов формируется обобщенный образ, отражающий духовный склад и вместе с тем склад характера народа, который является предметом сравнения. Обобщенный образ какого-либо народа, формирующийся в сознании другого народа, есть результат сравнения себя одним этносом с другим этносом. Образ одного народа, возникающий в процессе идентификации в сознании другого народа, является, безусловно, субъективным образом, результатом синтеза множества субъективных мнений об особенностях определенного народа.

В отличие от такого субъективного образа национальный характер - это совокупность объективно присущих какому-то народу качеств, проявляющихся в его отношениях к окружающей действительности, в деятельности, общении, в способах поведения, а также в обычаях, традициях, привычках и в эмоциональной сфере [1]. Таким образом, надо отличать, считает Д.В. Вилькеев, национальный характер как совокупность устойчивых исторически сложившихся качеств отдельного народа, проявляющихся в отношениях к окружающему, в деятельности, общении, в способах поведения и т.д., и образ этого народа, формирующийся в обыденном сознании других народов. «Стереотипный образ той или иной этнической группы, существующий в массовом обыденном сознании, всегда отражает характер взаимоотношений с этой группой» [1]. Так, характер взаимоотношений русского и татарского народов, сложившийся в историческом прошлом, до сих пор проявляется в стереотипном образе русского, формирующемся в сознании современных татар, и образе татарина, формирующемся в обыденном сознании почти каждого русского. Взаимоотношение этих двух народов имело в прошлом и Драматические периоды, связанные с колониальной русификаторской политикой Российской империи по отношению к татарам и другим малым народам. Вместе с тем в исторических судьбах и характере русского и татарского народов немало общего. Этим, видимо, можно объяснить толерантность русских и татар по отношению друг к другу в регионе Татарии.

Формирующиеся в обыденном сознании стереотипные обобщенные образы - представления о духовном облике и характере какого-либо народа «всегда имеют ценностный, оценочный характер и соотносятся, осознанно или неосознанно, с какими-то представлениями об особенностях своего собственного народа» [1]. «Эти представления являются психологическими образованиями массового сознания в виде конкретизированных упрощенных образов своего народа, щедро наделенных положительными чертами в количествах, которые намного превосходят аналогичные черты в представлениях о других народах» [1].

Склонность создавать образ, рассматривать и оценивать качества другого народа сквозь призму ценностей и особенностей качеств своего народа называется этноцентризмом. Этноцентризм наиболее выражение проявляется у тех народов, которые в процессе своего исторического развития становились поработителями других народов, превращаемых в подданных и рабов колониальных империй. Такими многонациональными империями были в свое время Римская империя, Британская империя, империя

Габсбургов, Российская империя и др. Хорошо известно, насколько возвеличивали свои достоинства римляне по сравнению с завоеванными ими другими народами — «варварами». Английские колонизаторы также непомерно возвеличивали свою нацию, относя завоеванные огнем и мечом ими народы к низшим неполноценным существам. Такое же отношение к нерусским народам было традиционным и в Российской империи, где великорусский шовинизм был возведен в ранг официальной идеологии. В Германии в период нацизма национальный эгоцентризм проявился в крайне гипертрофированной форме — форме пропаганды расового превосходства немецкой нации над всеми другими народами мира [1].

Психолого-педагогическая работа в данном направлении динамично способствует формированию у подрастающего поколения фундаментальных принципов гражданского общества, которое в свою очередь, должно быть основано на приоритете толерантности, правового сознания, осознания гражданской и этнокультурной идентичности, как своей, так и всех других народов, независимо от их численности; активного гражданского участия в жизни поликультурного общества.

Выводы. Таким образом, духовно-нравственное воспитание, является одним из главных элементов образовательного и, в частности, воспитательного процесса поликультурного образовательного пространства. Заботясь о духовности и нравственности, мы способствуем тому, чтобы наше будущее поколение выросло честным, добрым, заботливым, отзывчивым, знающим ценности и интересы других народов, которые живут с ним бок о бок в поликультурном обществе, что позволит выстроить ему безопасную и комфортную среду обитания.

Литература:

1. Вилькеев, Д.В. Самосознание этноса и этноидентификация / Д.В. Вилькеев // Наука и школа. - Набережные Челны. №11. 2003. – 20 с.
2. Мунинова, З.Ф. Воспитание национального самосознания и межэтнической толерантности в процессе преподавания обществоведческих наук в многонациональной городской школе: на примере школ Республики Башкортостан. Дис...канд.пед.наук. / З.Ф. Мунинова. - Уфа, 1998. – 191 с.

Педагогика

УДК 371

преподаватель Ахметзянова Альбина Талгатовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский национальный исследовательский технический университет имени А.Н. Туполева-КАИ» (г. Казань)

ОСОБЕННОСТИ И ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В данной статье рассматривается одна из актуальных проблем - обучение иностранным языкам студентов неязыковых ВУЗов. Проблема о которой идет речь, пока изучена мало, поэтому требует более тщательных исследований. В статье представлены основные приемы обучения иностранному языку студентов и особенности преподавания иностранного языка в высших учебных заведениях. Автор дает обобщенную характеристику классификации по блокам этапов обучения иностранным языкам. Обсуждаются методы и этапы по преподаванию английского языка. Анализируется алгоритм построения учебного занятия в системе компетентностного образования, психологические аспекты при изучении иностранного языка. Значительное внимание автор уделяет психологическим компонентам обучения иностранному языку, а в частности мотивации студентов.

Ключевые слова: иностранный язык, обучение, культура устной и письменной речи, технология самоконтроля, алгоритм построения учебного занятия, компетентностный подход, учебные цели.

Annotation. This article discusses one of the most pressing problems-teaching foreign languages to students of non-linguistic Universities. The problem in question is still poorly understood, so it requires more thorough research. The article presents the main methods of teaching a foreign language to students and features of teaching a foreign language in higher educational institutions. The author gives a generalized description of the classification by blocks of stages of foreign language teaching. Methods and stages of teaching English are discussed. The article analyzes the algorithm for constructing a training session in the system of competence-based education, as well as psychological aspects of learning a foreign language. The author pays considerable attention to the psychological components of foreign language teaching, and in particular to the motivation of students.

Keywords: Foreign language, training, focus, culture of oral and written speech, self-control technology, algorithm for building a training session.

Введение. Обучение иностранным языкам студентов способствует развитию коммуникативной компетенции, обеспечивает возможность использования языка в разных ситуациях, при официальной беседе и неофициальных встречах. Но основным направлением обучения иностранным языкам является - развитие культуры устной и письменной речи на иностранных языках, углубление культурных знаний об образе и стилях жизни в странах изучаемых языков. Представление об истории изучаемого языка, и о носителях данного языка.

На высшей ступени, обучение иностранному языку способствует развитию коммуникативной культуры и социокультурного образования, позволяет студентам быть равноправными партнерами межкультурного общения, способствует сбору, систематизации и обобщению профессиональной и другой информации, представляющей интерес для студентов; взаимодействию с технологиями самоконтроля и оценки уровня владения языком [2, с. 20].

Сегодняшние реалии требуют новых подходов и в образовании, необходимы новые методики обучения, новые методики исследования эффективности обучения, с учетом психологических и возрастных особенностей учащихся.

Следует стараться отказаться от некомпетентных форм и методов, таких как монолог учителя, фронтально-личные опросы, самостоятельная работа учащихся по данным заданиям и т.д.

Изложение основного материала статьи. Алгоритм построения учебного занятия в системе компетентностного образования включает три основных этапа:

1 этап-целеустремленность. Определяется место учебного занятия, определяются цели и основные задачи.

2 этап-проектирование и его компетентная интерпретация.

3 этап-выбор формы организации учебно-познавательной деятельности. Компетентностный подход направлен на организацию учебно-познавательной деятельности с помощью моделирования различных ситуаций в различных сферах жизни личности. В этом подходе предпочтение отдается творческому занятию, основной задачей которого, в отличие от традиционного занятия, является организация эффективной деятельности.

4 этап-выбор методов и форм обучения (с какими учебно-практическими действиями знание преобразуется в способ деятельности).

На последнем, 5-м этапе преподаватель выбирает диагностический инструментарий (первичный, промежуточный, итоговый) для проверки уровня освоения компетенции, а также процедур анализа и коррекции.

Так что же дает компетентный подход?

- Соответствие студентов поставленным педагогами учебным целям своим целям, так как с каждым годом растет самостоятельность студентов.

- Подготовка к дальнейшему осознанному и ответственному обучению.

- Подготовка учащихся к успеху в жизни.

- Учения повышают уровень мотивации.

- Обеспечивает единство учебных и воспитательных процессов на практике, а не в теории.

Учитель должен знать:

- Он должен быть самостоятельным, инициативным, ответственным.

- Понять, какое мастерство нужно своим студентам в жизни.

- Связать изучаемый материал с повседневной жизнью, выбранной профессией и со студентами, характерными для их возраста.

1. освоение нового материала-учебника, умение работать со словарем, развитие познавательной активности-умение организовывать учебную деятельность.

- Планировать занятие с использованием различных форм и методов учебной работы и, прежде всего, всех видов самостоятельной работы (групповой и индивидуальной), методов диалога и проектно-исследовательских.

- Совершенствование метода "создание ситуации успеха".

- Оценивать прогресс класса в целом и среди отдельных студентов не только по науке, но и по развитию тех или иных жизненно важных качеств.

- Оценивать достижения учащихся не только по баллам, но и по содержательной характеристике.

- Видеть проблемы не только в знаниях, но и в готовности к жизни [1, с. 211].

Учитель должен понимать:

- На основе вчерашних знаний и вчерашнего опыта невозможно построить сегодняшний и завтрашний порядок.

- Основная задача-обеспечить своим студентам как можно больший успех и минимум неудачи в будущем.

Дальнейшее развитие личности студентов предполагает не только количественное расширение элементов, но и линейное увеличение личного опыта элементов [7, с. 201]. В результате достигается гармония между действующими смысловыми, целевыми и исполнительными компонентами, что обеспечивает определенную свободу действий ученика.

Освоение иностранного языка-это сложный процесс, заключающийся в совершенствовании лингвистических способностей, усложнении речевых действий, обогащении многих аспектов личности [6, с. 222].

Выводы. Одной из важных особенностей обучения иностранным языкам является овладение навыками разговорного языка. Это касается как диалога, так и монологической речи, поскольку успешная реализация монологического сообщения требует обратной связи – реакции аудитории.

Как показывает опыт, успешная организация занятий по иностранному языку, применение ИКТ всегда способствует формированию положительной мотивации к изучению языка. В ходе него реализуется задача дать им опыт иноязычной речи, иначе реализуется цель "обучения профессионально ориентированной лексике" [8, с. 111]. Для эффективной реализации психологического компонента обучения иностранному языку в образовательных учреждениях необходимо использовать определенные методы повышения мотивации к изучению языка, чтобы вызвать у учителя искренний интерес. К ним, в частности, исследователь О.С. Можно включить прием, предложенный Гребенюком, который классифицирует их по следующему блокам (здесь мы включаем прежде всего те, что связаны с языком):

- прием, связанный с применением наглядных, технических и дидактических средств обучения (выявление ключевых слов текста по лексико-семантической карте; прослушивание слов на текстовую тему и выявление слов; составление кроссворда по изучаемой лексике; составление рассказа, опираясь на иллюстративный материал по ключевым словам; заявление о приеме на работу по анкете, резюме, образцу и т.д.);

- прием, основанный на педагогическом общении преподавателя и студентов, взаимодействии между студентами, создании ситуации успеха, своевременной поддержке, поддержке начинаний в следующих формах работы: определение оптимального варианта перевода предложения; составление плана по тексту; составление монолога или диалога из разных частей; преобразование диалога в монологию и диалог и т.д.);

- методы стимулирования познавательной деятельности, учитывающие коллективные отношения в группе (планирование и исследование совместной деятельности; обсуждение аннотаций к тексту, рецензий; обоснование своего мнения относительно основной идеи текста; устное сообщение, доклад по теме и др.) [5, с. 301].

В то же время, учитывая психологический компонент обучения иностранному языку, необходимо помнить о психологической природе речевой деятельности студента, которая может быть заинтересована в проявлении его заинтересованности, выражении собственного мнения, лингвистической оценке действительности того или иного языка и т.д.

Мыслительная деятельность у студентов более активная и самостоятельная. Для них характерно стремление к обобщениям, поиск общих принципов и законов, стоящих за личными фактами.

Студенческие интересы становятся еще более избирательными и устойчивыми. Студенты с философских позиций стремятся понять окружающую действительность, проявляют серьезный интерес к вопросам светского мировоззрения [4, с. 290].

У студентов может наблюдаться излишний рационализм; при этом они считают, что только предметы, необходимые в жизни для будущей профессии, нужно изучать с честью, и не всегда понимают роль гуманитарных наук в развитии духовного мира человека.

На данном этапе языкознания для поддержания должного уровня познавательного интереса к науке требуется дифференциация обучения, его профильное направление, индивидуальный подход и компетентностное отношение к студентам, прежде всего к личности студента в отношении его потребностей, возможностей и устремлений [3, с. 10].

На последнем этапе совершенствуются все полученные знания, навыки и умения, используемые как эффективные средства углубления знаний в различных областях науки, техники и культуры.

Таким образом, обучение иностранным языкам студентов неязыковых ВУЗов способствует развитию коммуникативной культуры и социокультурного образования, позволяет студентам быть равноправными партнерами межкультурного общения, способствует сбору, систематизации и обобщению профессиональной и другой информации, представляющей интерес для студентов; взаимодействию с технологиями самоконтроля и оценки уровня владения языком.

Литература:

1. Гальскова, Я.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие / Я.Д. Гальскова. — 3-е изд., стер. — М.: Академия, 2006 — с. 342
2. Ефременко, В.А. Применение информационных технологий на уроках иностранного языка [Текст] / В.А. Ефременко // Иностранные языки в школе: научно-методический журнал. 2013. - №8. - С. 18-22.
3. Колшанский Г.В. Лингвокоммуникативные аспекты речевого обращения // Иностранные языки в школе. 1975. № 1. С. 13.
4. Обучение иностранным языкам [Текст]: учебное пособие для специалистов образовательного учреждения / М.К. Колкова; под. ред. М.К. Колковой. - СПб.: КАРО, 2013. — 320 с.
5. Плужник И.Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки: дисс. ... д-ра пед. наук. Тюмень, 2003. 335 с.
6. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранному языку [Текст]: базовый курс лекций: пособие для студентов педагогических вузов и учителей / Е.Н. Соловова. - М.: Просвещение, 2013. — 239 с.
7. Традиции и инновации в методике обучения иностранным языкам [Текст]: учебное пособие для студентов и учителей / М.К. Колкова; под. ред. М.К. Колковой. - СПб.: КАРО, 2014. — 288 с.
8. Фоломкина, С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: учеб.-метод. пособие / С.К. Фоломкина. — М.: Высшая школа, 2005, 129 с.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат филологических наук, доцент Балачик Нина Сергеевна

Новокузнецкий институт (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк)

ВЫРАЖЕНИЕ СОЧУВСТВИЯ, СОПЕРЕЖИВАНИЯ, УТЕШЕНИЯ В ПИСЬМАХ СВЯТИТЕЛЯ ИГНАТИЯ (И. БРЯНЧАНИНОВА) КАК ОТРАЖЕНИЕ ЦЕРКОВНО-РЕЛИГИОЗНОЙ КУЛЬТУРЫ XIX ВЕКА

Аннотация. Целью данной статьи является исследование ключевых понятий русской церковно-религиозной культуры сочувствия, сопереживания, утешения в письмах Святого Игнатия (И. Брянчанинова). В работе обосновывается значимость эпистолярного наследия Святого Игнатия (И. Брянчанинова) в области трансляции православной традиции как базовой системы ценностей в общественную жизнь, в указании путей к духовно-нравственному совершенствованию человека. В статье указывается, что на современном этапе социокультурного развития общества православная антропология имеет возможности эффективной интеграции в светскую культуру и общественную жизнь.

Ключевые слова: церковно-религиозная культура, речевая культура, эпистолярное наследие, сочувствие, сопереживание, утешение, духовность, нравственность.

Annotation. The purpose of this article is to study the key concepts of the Russian Church-religious culture of empathy, empathy, and comfort in the letters of Saint Ignatius (I. Bryanchaninov). The paper substantiates the significance of the epistolary legacy of Saint Ignatius (I. Bryanchaninov) in the field of translation of the Orthodox tradition as a basic system of values in public life, in indicating the ways to spiritual and moral improvement of a person. The article points out that at the present stage of socio-cultural development of society, Orthodox anthropology has the possibility of effective integration into secular culture and social life.

Keywords: church-religious culture, speech culture, epistolary heritage, empathy, empathy, comfort, spirituality, morality.

Введение. Речевая национальная культура – явление сложное. Каждое время, история общества, разные сферы деятельности, разные социумы, жизнь отдельных людей являются компонентами речевой культуры общества.

Труды Святого Игнатия (И. Брянчанинова) – выдающегося духовного писателя и учителя христианской жизни XIX века – бесценный образец русской церковно-религиозной культуры этого времени.

Изложение основного материала статьи. Особое место в творчестве Святого Игнатия (И. Брянчанинова) занимает эпистолярное наследие. На протяжении всей жизни он вел обширную переписку:

поддерживал через письма общение с монашествующими и мирянами, с родственниками, друзьями, духовными чадами. О том, что его письма нельзя отнести к обычной переписке Святитель отметил в одном из писем к сестре Марии Александровне: «<...> обыкновенные письма светских людей, состоящие в различных поздравлениях и уверениях, не составляют обязанности монаха. В слове о душевной пользе я отказать не могу <...>» [6, с. 427].

Письма Святителя Игнатия (И. Брянчанинова) отразили неопценное богатство эпистолярного православного общения, имеющего многовековые традиции. Они сохранили и донесли духовные мысли, отражающие культуру эпохи, показали внутреннюю сокровенную жизнь человеческого духа, в них звучит живая речь далеких потомков.

Каждое письмо Святителя Игнатия (И. Брянчанинова) – это обращение к конкретной человеческой судьбе. К нему обращались с письмами особого рода. В них наболевшие человеческие души обнажали самые сокровенные свои тайники, раскрывали самые глубокие душевные язвы. В подобных письмах был виден весь человек, во всей его истинной, неприкрашенной наготы; в них было истинное горе, неподдельная печаль.

Ответить на эти письма мог только человек, глубоко знающий человеческую душу и имеющий глубочайшее сострадание к немощам человеческим.

Такая духовность Святителя Игнатия (И. Брянчанинова) опиралась, в первую очередь, на глубокое проникновение в тайники собственной души, отмеченной печатью грехопадения всего рода человеческого, ощущение себя странником в земном мире, «окруженным с младенчества бедствиями».

Осознавая степень ответственности пастыря за воспитание духовных чад, заботу о чистоте собственной души Святитель Игнатий (И. Брянчанинов) считал для себя обязательной, подвергал постоянной рефлексии и критике прожитую жизнь и состояние внутреннего мира, в котором главным было покаянное чувство. Всё это позволяло Святителю пронзительно чувствовать и переживать душевное состояние других людей.

Церковно-религиозная культура за минувшее столетие была практически утрачена, и современному человеку трудно понять, что такое духовная жизнь, духовное сочувствие и сопереживание.

А. Вежбицкая справедливо утверждала, что «речевые жанры, выделенные данным языком, являются <...> одним из лучших ключей к культуре данного общества» [1, с. 111].

Одним из «ключей» к русской православной культуре, безусловно, является жанр сочувствия, сопереживания, поскольку он является частью общей культурной ценности – духовности, он национально специфичен, так как может существовать в искреннем общении людей не с «открытым умом», а с «открытой душой», то есть душой, открытой для других людей [2, с. 21].

Словари русского языка отражают современное понимание жанра сочувствия, сопереживания.

Словарь русского языка АН СССР под редакцией А.П. Евгеньевой лексему *сочувствие* трактует следующим образом: «Сочувствие 1. Отзывчивое, участливое отношение к чужому горю, переживаниям; сострадание. 2. Благожелательное отношение к кому-, чему-л.; поддержка, одобрение» [7, т. 4, с. 216].

Толковый словарь русского языка под редакцией Д.Н. Ушакова дает похожее объяснение указанной лексеме: «Сочувствие 1. Отзывчивое сочувственное отношение к чужому чувству, преимущественно горестному, сострадание. 2. Одобрительное отношение к чему-н. начинанию, к чьим-л. мыслям и настроениям, признание и поддержка чего-н., чувство солидарности с кем-н.» [8, т. 4, с. 420].

В толковом словаре русского языка С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой лексема сочувствие толкуется достаточно сжато: «1. Отзывчивое, участливое отношение к переживаниям, несчастью других. 2. Одобрительное, благожелательное отношение» [5, с. 751].

Представленные словарями русского языка значения слова *сочувствие* связаны, в его современном понимании, во-первых, с горем, несчастьем; во-вторых, с одобрением кого-либо, чего-либо.

Однако в русской культуре понятие *сочувствия* является более глубоким и многогранным.

В Толковом словаре живого великорусского языка В.И. Даля лексема *сочувствие* имеет следующее толкование: «Сочувствовать кому, чему. Чувствовать согласно, сообщая, заодно; понимать, мыслить одинаково; склоняться к кому по чувству, приязни, любви; сострадать, <...> сочувствие, взаимная дружба, приязнь, любовь, расположение, влечение, сострастие, симпатия; одинаковые чувства с кем; незримая, духовная, нравственная связь, которая сказывается неволью чувством; безотчетное указыванье, знанье» [3, т. 4, с. 285].

В.И. Даль, описывая значения слова *сочувствие*, отражает богатство и многообразие смысловых оттенков при использовании этого слова для передачи разных реакций человека на события и обыденной, и духовной жизни.

Исследование жанров «сочувствие», «утешение», «соболезнование» на материале современной речи привело к выводу, что это жанры, во-первых, направлены на установление речевого контакта, поддержание с собеседником речевых и социальных отношений, во-вторых, часто «выполняет роль средства поддержания разговора. <...> появляются в речи как реакция на различные негативные для человека ситуации» [4, с. 8].

В церковно-религиозной эпистолярной культуре выражение сочувствия носит другой характер, так как основное содержание писем – указание пути к христианскому спасению и совершенствованию.

В письмах И. Брянчанинова выражение сочувствия опирается на эпистолярные традиции оптинских старцев, раскрывших многие понятия христианской веры и открывших путь к духовной жизни для многих людей, оказавших влияние на формирование церковно-религиозной культуры в целом и, безусловно, на литературный талант и личный опыт самого Святителя.

Письма Святителя Игнатия (И. Брянчанинова) показывают, что выражение сочувствия охватывает не только реакции на повседневную жизнь человека, но главное в них – это реакции на духовную жизнь человека, напрямую связанную с судьбой, промыслом Божиим. Суть этих понятий отражены в Толковом словаре живого великорусского языка В.И. Даля: «Судьба Участь, жребий, доля, рок, часть, счастье, предопределение, минуемое в быту земном, пути провидения, что суждено, чему суждено сбываться или быть, <...> провиденье, определение Божеское <...> Судьбы Божьи неисповедимы» [3, т. 4, с. 356]. Также «промысел, промысел Божий, провиденье, попечение о вселенной и о человеке, устройство всего созданного. Промысел Божий неисповедим» [3, т. 3, с. 498].

И в этом плане значение понятия сочувствие расширяется, речевой жанр, используемый для выражения сочувствия, не совпадает с современным осмыслением. Жизнь человека, имеющего особую духовную цель – единение духа человеческого с Духом Божиим, связана с духовным сочувствием. Духовное сочувствие – это сочувствие полярно противоположное светскому пониманию этого слова. К нему в полной мере можно

отнести рассуждения Святителя Игнатия (И. Брянчанинова) о разуме: «<...> можно иметь рассуждение или разум и естественный, и деятельный, и образованный науками и чтением, как весьма основательно рассуждает о сем преподобный Григорий Синайский; но это еще – не рассуждение духовное! От такового разума отстоит духовное рассуждение, как небо от земли, и превосходнее его, как свет солнца превосходнее тусклого света ночных светил небесных» [6, с. 337].

Сопоставляя эту мысль Святителя Игнатия (И. Брянчанинова) о соотношении духовного разума и естественного с обычным сочувствием и духовным, действительно, можно сказать, что духовное сочувствие, утешение и светское соболезнование, участие имеют мало общего.

Письмо И. Брянчанинова «Утешенье матери в смерти младенца» [6, с. 164-166]. Словарь русского языка АН СССР под редакцией А.П. Евгеньевой дает следующее толкование слову *утешение*: «То, что говорить или может быть сказано кому-л. для облегчения печали, горя. Слова утешения» [7, т. 4, с. 532]. Однако выразить утешение так, чтобы «слова утешения» действительно принесли успокоение, облегчение в боли, сложно. А.П. Чехов в письме А.С. Суворину заметил: «Во время серьезного горя бывает противно утешенье» [9, с. 286].

Святитель Игнатий (И. Брянчанинов) в свете христианской веры утешение матери, у которой умер ребенок, видит в понимании ею участи почившего младенца: «<...> почившего младенца уже называют блаженным. Младенцы в кратковременное пребывание на земле избегают всего, что лишает блаженной вечности, успевают исполнить все, что доставляет блаженную вечность <...> сочетаются Христу крещением, соединяются с ним воедино <...> Не успев осквернить ни священного омовения, ни блаженнейшего соединения с Богом, они отходят из сего суетного мира <...>» [6, с. 164-165].

Духовная чистота младенца – это залог его счастья, – считает Святитель и продолжает: «Мы, возрастные, не имеем этого счастья <...> Мы теряем те достоинства, которые имели быв младенцами. Наше душевное состояние делается столько неправильным, ложным, сочиненным, что Евангелие <...> повелевает нам обратиться и прийти в то состояние, в котором были детьми. Аминь глаголю вам, свидетельствует оно, еще не обратитесь, и будете яко как дети, не увидите в Царствии Небесное» [6, с. 165].

Блаженный – «угодник Божий», объясняет В.И. Даль в Толковом словаре живого великорусского языка [3, т. 1, с. 95].

В Толковом словаре русского языка под редакцией Д.Н. Ушакова отмечается: «Блаженный. Название святых (церк.)» [8, т. 1, с. 151].

Почивший ребенок – угодник Божий, он ушел в Царствие Небесное. «Эти мысли, – пишет Святитель, – могут утешить вас, мать, рыдающую о отшедшем отсюда в вечность блаженном младенце <...> Бог взял возлюбленное дитя ваше на небо» [6, с. 164-166]. Святитель говорит страдающей матери, что её сердце всегда будет с младенцем, и оно должно чувствовать, что ему «там хорошо».

Таким образом, утешение приобретает более сложное словесное выражение, чем обычный этикетный жанр.

Утешение в письме Святителя – это объяснение настоящего и будущего маленькой человеческой души; собственная печаль от человеческого несовершенства («возрастных», глубокое понимание земных материнских чувств; «мать рыдающую») утешает и находит самые важные для нее в это время слова. Они направлены на укрепление христианского мировосприятия (такова судьба) и совершение поступков в свете христианской веры (покорность тому, что случилось).

Монашествующий человек даже в монастыре всегда окружен людьми. Святитель Игнатий (И. Брянчанинов) писал: «Нам, живущим между многими, невозможно избежать встреч с людьми» [6, с. 358]. Более того, именно к монашествующим чаще всего обращались за духовной помощью. Для русского человека характерным является стремление сочувствовать судьбе человека и получать такое сочувствие. В православии это один из принципов духовной жизни. Святитель Игнатий (И. Брянчанинов) писал о себе: «Я не могу участвовать в светских веселостях <...>; зато должен и желаю принимать живейшее участие в скорбях» [6, с. 429]. Это участие выражалось в ответных письмах тем, кто страдал, мучился, переживал, испытывал удары судьбы. Для каждого страдающего Святитель находил слова сочувствия и утешения. Тяжелым испытанием для человека является смерть близких и знакомых. «Какую неожиданную весть принесла мне нынешняя почта! – пишет Святитель Игнатий (И. Брянчанинов) в письме отцу, потерявшему сына. – Константин Федорович, в цвете лет зрелого мужества, обещавший так много для отечества, для родителей и семейства своего, бесценный для всех знавших его, внезапно оставил попроще земной жизни, – и прах его уже покрыт землею! <...> Постигла вас скорбь крепкая, необыкновенная <...> Неожиданный и тяжкий крест лег на рамена ваши! <...> и блаженны те рамена <...> Воля Божия о вас видна теперь яснее <...> Он вывел вас на подвиг» [6, с. 79-82]. Слова сочувствия и утешения Святитель говорит не только от себя, но и от имени усопшего: «Инок тот же мертвец с живым словом! <...> Слово его из другого мира! <...> из того мира, где душа почившего. Я, живой мертвец <...> Да дарует мне Бог произносить вам за него и за себя «слово» из того мира, – слово утешения, слово спасения!» [6, с. 79-82].

Выражение сочувствия в ответных письмах по поводу извещения о смерти имеют четкую композицию:

- 1) положительная оценка достоинств усопшего («обещавший так много для отечества», «бесценный»),
- 2) подчеркивание размеров, силы горя, испытываемого близкими («скорбь крепкая, необыкновенная»),
- 3) обращение внимания на то, что это духовное испытание для оставшихся («подвиг»),
- 4) общий настрой в том, что ушедшие связаны с оставшимися верой последних.

Выражая свое сочувствие, Святитель говорит о том, что земная жизнь – это скорби, мучения, страдания. Они уходят вместе с земной жизнью, освобождая место для вечного блаженства.

В «Письме некоторой инокине в ответ на извещение о кончине другой инокини» Святитель Игнатий (И. Брянчанинов) пишет: «Так скончалась на руках ваших А.В., или правильнее: окончила земное странствие и начала жителство вечное там, где нет печали и въздыхания, но радость бесконечная!» Святитель подчеркивает: «Все мы такие кратковременные гости на земле» [6, с. 214]. Утешение в этой жизни для оставшихся Святитель Игнатий (И. Брянчанинов) видит в том, что надо продолжать жизнь и окончить её во славу Господа: «Господь да благословит вас и да подкрепит продолжать и окончить во славу Его течение ваше» [6, с. 215].

Человеку свойственно выражать горестные эмоции слезами. Отрицательное отношение к такому выражению горя отчасти закрепилось в народной фразеологии: слезами горю не поможешь. Но святитель видит утешение в слезах, если это слезы особого рода: «Узнав о смерти ближнего вашего, не предайтесь тем

неутешным рыданиям, которым обыкновенно предается мир <...> Прopleйте о умершем слезы молитвенные» [6, с. 200-201].

В письме «К некоторой инокине по случаю кончины ее брата» выражение сочувствия звучит как призыв к облегчающим слезам особого рода: «Лейтесь токи слезные в отраду и утешение оставшимся и почившим! В слезных каплях да светится молитва, как в каплях дождя разноцветная радуга, этот образ или, правильнее, символ мира между Богом человеками. <...> пришло мне на мысль, что слово радуга происходит от радости – это радостная радуга. Такою дугою да будет ваша молитва; один конец её да касается вашего сердца, а другой – неба» [6, с. 211-212].

Выражение сочувствия в письмах Святителя Игнатия (И. Брянчанинова) связано с испытываемыми адресатами скорбями.

Лексема *скорбь* в Толковом словаре русского языка под редакцией Д.Н. Ушакова представлено следующим образом: «Скорбь. 1. Крайняя печаль, горесть (книжн.). 2. Горе, несчастье (книжн., устар.). 3. Болезнь, боль, страдание (обл., старин.)» [8, т. 4, с. 230].

К душевным страданиям своих адресатов Святитель Игнатий (И. Брянчанинов) относится с особенным сочувствием, они были очень близки ему. «Читая ваши строки, я как будто размышлял сам с собою. Давно не видимся друг с другом, не беседуем лицом к лицу, пишем друг к другу не часто, а сближаемся, более и более! – писал он в письме «Терпящему скорби при помощи чтения слова Божия: о простоте; жизнь по вере; разумение евангельских заповедей» [6, с. 202].

Сочувствие в православном понимании – это и незримая духовная, нравственная связь, и поэтому в сочувствии и утешении нуждается не только адресат, но и адресант, потому что «нам должно странствовать со Христом, страдать с ним, претерпевать распятие, вкусить смерть, быть погребенными, воскреснуть и вознестись. Этого желаю Вам и себе, почему произношу вместе с Вами молитву, исполненную духовного разума утешительнейшую <...>» [6, с. 205].

Сочувствие – это созвучие душ: «<...> письмо мое <...> примите его как отклик души, участвующей в Вас. В одиночестве, скорби, и ничтожное участие приятно» [6, с. 179].

Утешение важно еще и потому, считает Святитель Игнатий (И. Брянчанинов), «чтоб <...> приходили не в безнадее и скорбь» [6, с. 179].

Выражая сочувствие, Святитель видит конкретного человека с его скорбями, и слова сочувствия всегда направлены именно ему. И вместе с тем он считает, что человеку самому необходимо противодействовать настигшим его переживаниям. Так, в письме духовному чаду «О терпении нашедшей скорби» он пишет: «Очень сожалел о постигшей тебя скорби! <...> возлагая все упование свое на Господа Бога, подвижник Христов должен и сам стараться о уничтожении причин скорби <...> Такое старание прилично и тебе» [6, с. 327].

Выводы. Эпистолярное наследие Святителя Игнатия (И. Брянчанинова) отражает его любовь к Родине, народу, желание его всестороннего процветания. Порокам общества он противопоставляет систему общечеловеческих христианских ценностей: любовь к человеку, сочувствие ему, уважение его духовной свободы.

Обращение современного человека к духовному опыту Святителя Игнатия (И. Брянчанинова) в контексте современной социокультурной ситуации позволяет использовать накопленный опыт интеграции православной антропологии в светскую культуру для сохранения духовной традиции как основы всей творческой деятельности личности, включая педагогическую.

Литература:

1. Вежицкая А. Речевые жанры // Жанры речи. – Саратов, 1997. – Вып. 1. – С. 99-112.
2. Вежицкая А. Русские культурные скрипты и их отражение в языке // Русский язык в научном освещении. – № 2 (4) – М., 2002. – С. 6-34.
3. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского русского языка: в 4-х т. – М., 1956.
4. Казачкова Ю.В. Выражение сочувствия в русском и английском речевом общении (жанровый аспект): авторефер. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19; Саратовский гос. ун-т им. Н.Г. Чернышевского. – Саратов, 2006. – 21 с.
5. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: Азбуковник, 1997. – 944 с.
6. Святитель Игнатий (Брянчанинов). Собрание писем. – М.: Правило веры, 2009. – 878 с.
7. Словарь русского языка: в 4-х т. / гл. ред. А.П. Евгеньева. – М.: Изд-во «Русский язык», 1985-1988.
8. Толковый словарь русского языка: в 4-х т. / под ред. Д.Н. Ушакова. – М., 1935-1940.
9. Чехов А.П. Письмо А.С. Суворину, 20 октября 1891 // Полное собрание сочинений: В 30 т. Письма: в 12 т. – М.: Наука. – Т. 4. – С. 286.

Педагогика

УДК 378.14

кандидат педагогических наук, доцент Бараксанов Владимир Поликарпович
Институт физической культуры и спорта Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);
кандидат педагогических наук, доцент Данилова Анна Ильинична
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Чурапчинский государственный институт физической культуры и спорта» (с. Чурапча)

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА СРЕДСТВАМИ НОВЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УСЛОВИЯХ САМОИЗОЛЯЦИИ

Аннотация. В статье проанализированы и изучены самые распространенные в данное время цифровые сервисы, их помощь в разработке учебных материалов, рассматривающие педагогические возможности дистанционного обучения к организации удаленного обучения в вузе средствами новых информационных технологий. Определена значимость реализации удаленного дистанционного обучения в подготовке будущих учителей физической культуры и тренеров по спорту вузе в условиях самоизоляции.

Ключевые слова: дистанционное образование, новые информационные технологии, организация удаленного обучения, образовательные онлайн-платформы.

Annotation. The article analyzes and studies the most common digital services at the moment, their assistance in the development of educational materials, considering the pedagogical possibilities of distance learning to the organization of remote learning in higher education by means of new information technologies. The importance of implementing remote distance learning in the training of future physical education teachers and sports coaches in higher education institutions in conditions of self-isolation is determined.

Keywords: distance education, new information technologies, organization of remote learning, online educational platforms.

Введение. Образовательная ситуация, возникшая в результате объявленного режима самоизоляции, активизировала вынужденные решения по организации образовательного процесса в дистанционном режиме. Актуальность исследования обусловлена обеспечением дистанционного обучения с учетом специфики организации удаленного обучения на основе опыта работы кафедры информатики и вычислительной техники педагогического института Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова (СВФУ) в институте физической культуры и спорта (ИФКиС СВФУ) и Чурапчинском государственном институте физической культуры и спорта (ЧГИФКиС).

Цель исследования – организация удаленного обучения в условиях пандемии средствами информационных технологий, позволяющей организовать процессы дистанционного образования в условиях режима самоизоляции.

Для выполнения поставленной цели нами были решены следующие педагогические задачи: проанализировать позиции перспективных направлений использования в образовательном процессе средства и платформы дистанционного обучения, также определить факторы и условия для организации быстрого доступа к интернету в образовательном процессе; изучить самые распространенные в данное время цифровые сервисы, их помощь в разработке учебных материалов, рассматривающие педагогические возможности дистанционного обучения к организации удаленного обучения в вузе.

В рамках данной статьи представлена значимость реализации удаленного дистанционного обучения в подготовке будущих учителей физической культуры и тренеров по спорту в условиях самоизоляции.

Изложение основного материала статьи. Пандемия новой коронавирусной инфекции, коснувшаяся и Российской Федерации, дала новый мощный толчок развитию дистанционных образовательных технологий, используемых в образовательном процессе. Вся образовательная система в Российской Федерации перешла на реализацию образовательных процессов в дистанционном формате. Нормативным актом, допустившим эти процессы в системе высшего образования, явился приказ министра Российской Федерации.

Опубликованных за последние пять лет в отечественных изданиях статей отражены элементы различных направлений реализации цифрового, электронного обучения в вузе и школе, позволяющие использовать для каждой ступени образовательной системы, для каждой конкретной ситуации дистанционного обучения с учетом преимуществ того или иного направления формы, методы, средства и технологии в образовательном процессе [1-9].

Все вышесказанное было взято за основу для организации образовательного процесса средствами новых информационных технологий в условиях самоизоляции, которое позволило бы решить задачи повышение качества образования в условиях организации удаленного обучения студентов ИФКиС и ЧГИФКиС Республики Саха (Якутия) в условиях самоизоляции.

Проблемы организации дистанционного образования не теряют своей актуальности в зарубежной и российской системе высшего образования. Для нас важны были исследование работ авторов статей, где приводятся примеры методик оценки готовности преподавателей высших учебных заведений к решению профессиональных задач с помощью технологий электронного обучения (Akaslan, 2011) [10]. Анализируют опыт социального сотрудничества и возможности использования сетевых инструментов в электронном обучении (Imran, Pireva, Dalipi, Kastrati, 2016) [11].

В ранее опубликованных в зарубежных изданиях статей преподавателей педагогического института СВФУ отражены, что все это порождает определенные проблемы при организации дистанционного образования в реальном режиме, основными из которых являются отсутствие или слабый интернет (Barakhsanova, Varlamova, Vlasova, Nikitina, Prokoryev, Mureeva, 2018) [12], отсутствие или нехватка квалифицированных кадров, способных обеспечить доступ и обучение пользованию дистанционными технологиями с опорой на сети интернет (Barakhsanov, Barakhsanova, Druzyanov, Savvinova, 2015) [13]. Проблемы, требующими практического решения, являются овладение методами и способами самостоятельной работы и самооценки в условиях самоизоляции, организации контроля и оценивания учебных действий и т.д.

Следует отметить, что в опубликованных зарубежных изданиях статьях научной школы Власовой Е.З РГПУ им. А.И. Герцена в области реализации электронного обучения средствами и технологиями дистанционного обучения выявлены теоретические и методические аспекты адаптации новых информационных технологий и средств обучения в образовательном процессе, изменение теории и методики обучения под их воздействием трансформация педагогической системы, а также аргументированы, что имеющиеся практический опыт обучения и теоретические исследования показывают, что для эффективной подготовки и реализации образовательных процессов на всех уровнях образования в современных информационно-образовательных пространствах необходима трансформация существующей педагогической системы в условиях развития средств информационно-коммуникационных технологий (Vlasova, Avksentieva, Goncharova, Aksyutin, 2019; Vlasova, Goncharova, Barakhsanov, Ivanova, Karpova, Iljina, Sysoeva, 2019; Vlasova, Goncharova, Kuzin, Karpova, Iljina, Gosudarev, Avksenteva, 2019) [14-16].

Педагогическое наблюдение осуществлено на базе двух институтов Республики Саха (Якутия) ИФКиС и ЧГИФКиС во время пандемии. Мы считаем, что использование онлайн-обучения (дистанционного) с применением новых информационных технологий как мультимедиа и интернет-технологий, будет неуклонно расширяться, поскольку позволяет устранить географические, физические, финансовые барьеры в получении профессионального образования.

Предлагаемый нами подход к организации образовательного процесса в ИФКиС и ЧГИФКиС способствует развитию цифровой инфраструктуры образования, формированию и развитию учебно-методических комплексов в онлайн-формате.

Следует отметить, что дистанционная форма обучения дает достаточно привлекательные преимущества для всех участников образовательного процесса:

- студенты получают возможность заниматься в удобное время и в удобном месте, могут определять для себя удобный темп обучения;
- преподаватели получают возможности расширенного доступа к студентам, которые находятся по разным причинам в другом месте;
- вузы получают возможность активной реализации сетевых форм взаимодействия с другими образовательными организациями;
- иностранные студенты получают возможность получать образование без выезда из дома.

Форс-мажорная образовательная ситуация, возникшая на фоне пандемии коронавирусной инфекции, поставила коллектив перед необходимостью организации образовательного процесса в условиях незавершенного учебного года, предстоящих защит выпускных квалификационных работ, организации учебных практик, объективного оценивания учебных достижений обучающихся в удаленном доступе, процедур завершения учебного года. Достойному решению проблем способствовали предшествующие теоретические обоснования формирования цифровой образовательной среды, наличие целостной электронной информационной образовательной среды университета, поступательные практические наработки в организации неактивной среды общения с заболевшими студентами.

Предложены для использования в качестве инструментов организации дистанционного общения следующие информационно-коммуникационные системы (представлены по мере убывания активности применения): ZOOM – провайдер видеоконференций (<http://zoom.us/>); Webinar – организатор видеоконференций (<http://webinar.ru/>); Skype – мессенджер с возможностями организации видеоконференций (<https://www.skype.com/ru/>); WhatsApp – мессенджер с возможностями организации видеоконференций ограниченного количества пользователей; YouTube – вэб-сервис для размещения и обмена видеосообщениями (<https://www.youtube.com/ru/>); Proficonf – организатор видеоконференций (<http://proficonf.com/ru/>); BigBlueButton – вебинарная комната с ограничением (<https://bigbluebutton.ru/>); GoogleHangouts – сервис для обмена сообщениями (<https://hangouts.google.com/>).

Дистанционная форма обучения, особенно на первом этапе, потребовала очень большой работы со стороны преподавателей по учебно-методическому обеспечению образовательного процесса, переводу материалов в цифровой формат. Практически на ходу изменялась форма подачи учебного материала.

Все занятия проводились согласно утвержденному расписанию учебных занятий, при этом сложность заключалась в том, что не все студенты могли подключиться к занятию в указанное время. На первых порах преподаватели массово проводили индивидуальные дополнительные занятия для обучающихся в другое время.

В условиях плохого качества интернет-связи использовались интерактивные чаты, видео-связи, аудио-контакты, возможности электронной почты. Анализ оптимальности использования разных инструментов обеспечения дистанционного формата обучения еще впереди.

Выводы. В целом, получен результативный практический опыт по использованию возможностей дистанционного обучения к организации удаленного обучения средствами новых информационных технологий, который только предстоит осмыслить, проанализировать и предусмотреть для использования в образовательной практике:

- во-первых, с учетом полученного опыта, будет выработаны предложения по оптимизации образовательного процесса в части перевода ряда учебных дисциплин на онлайн-формат, образовательных программ на смешанный формат обучения;
- во-вторых, необходимо разработать научные и методологические основания организации учебного процесса, педагогических практик в дистанционном режиме;
- в-третьих, предстоит большая работа по формированию учебной документации, обеспечивающей реализацию образовательных программ в онлайн- формате;
- в-четвертых, ждут анализа накопленный опыт по обеспечению обратной связи с обучающимися и оцениванию учебных достижений, а также учета выполняемой самостоятельной работы студентов.

В этой связи, следует отметить, что система образования страны в рамках модернизации образовательного процесса на основе цифровых технологий ждет решений по массовой организации мероприятий по повышению квалификации преподавателей, нацеленных на достижение достаточного уровня цифровых компетенций, автоматизации размещения образовательных программ на соответствующих сайтах и их модернизации на основе модульного структурирования.

Литература:

1. Баракханова Е.А., Данилова А.И. Реализация электронного обучения в цифровой образовательной среде // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 38-40.
2. Баракханов В.П., Филиппов А.В., Мигалкин А.Г. Дидактические электронные средства в региональной системе физического образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 35-37.
3. Власова Е.З. Корпоративное обучение педагогов технологиям электронного обучения. // Современное образование: традиции и инновации. – 2018. - №1. – С. 44-49.
4. Гафурова Н.В. О реализации психолого-педагогических целей обучения в информационной образовательной среде / Н.В. Гафурова, С.И. Осипова // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – №1. – С. 117-124.
5. Осипова С.И. Повышение уровня функциональности информационной компетентности будущих бакалавров-инженеров / С.И. Осипова, А.Д. Арнаутов // Теория и практика современного научного знания. проблемы. прогнозы. решения. Сборник научных статей по итогам международной научно-практической конференции. – 2017. – С. 50-53.
6. Сорочинский М.А. Анализ готовности преподавателей к работе в электронной образовательной среде вуза / М.А. Сорочинский // Общество: социология, психология, педагогика. – №8. – 2018. (0,25 п.л).
7. Прокопьев М.С. Проектирование электронных учебно-методических комплексов по учебным

дисциплинам бакалавриата профессионального обучения // European Social Science Journal/ 2014/ #11-1 (50) / С. 315-321

8. Соловьева Р.А. Электронные образовательные ресурсы. Виды. Структуры, технологии / Р.А. Соловьева // Известия. БГАРФ. - Калининград, 2017. - №2 (40): - С. 284-287.

9. Сивцева Т.В. История становления российского дистанционного образования // В сборнике: Наука XXI века: проблемы, поиски, решения. Материалы научно-практической конференции с международным участием, посвящённой 75-летию Победы в Великой Отечественной войне. Сопредседатели программного комитета: В.Г. Дегтярь, В.П. Клочков, Т.В. Малькова. Курган, 2020. С. 304-311

10. Akaslan, Dursun, and Effie LC Law. "Measuring teachers' readiness for e-learning in higher education institutions associated with the subject of electricity in Turkey." 2011 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON). IEEE, 2011. <http://dx.doi.org/10.1109/EDUCON.2011.5773180>.

11. Imran A.S., Pireva K., Dalipi F., Kastrati Z. (2016) An Analysis of Social Collaboration and Networking Tools in eLearning. In: Zaphiris P., Ioannou A. (eds) Learning and Collaboration Technologies. LCT 2016. Lecture Notes in Computer Science, vol 9753. Springer, Cham DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-39483-1_31.

12. Barakhsanova E.A., Varlamova V.A., Vlasova E.Z., Nikitina E.V., Prokopyev M.S., Myreeva A.N. Vocational training of school teachers in yakutia's universities through the principle of regionalization (case study of the methodology of teaching natural science to prospective teachers) // Espacios. 2018. Т. 39. № 20. С. 35.

13. Barakhsanov V.P., Barakhsanova E.A., Druzyanov I.I., Savvinova E.I. Virtual communication and game of go (baduk) among svfu students // Theory and Practice of Physical Culture. 2015. № 10. С. 6

14. Vlasova E.Z., Avksentieva E.Y., Goncharova S.V., Aksyutin P.A. Artificial intelligence - The space for the new possibilities to train teachers. Espacios, 2019. Т. 40. № 9. С. 17.

15. Vlasova E.Z., Goncharova S.V., Barakhsanov V.P., Ivanova E.A., Karpova N.A., Iljina T.S., Sysoeva A.S. Digital transformation of the pedagogical education in the russian federation. Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores. 2019. Т. 7. № S10. С. 52.

16. Vlasova E.Z., Goncharova S.V., Kuzin Z.S., Karpova N.A., Iljina T.S., Gosudarev I.B., Avksentieva E.Yu. Artificial intelligence. the area of adaptive possibilities for methodological innovations in pedagogic education. Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores. 2019. Т. 7. № S10. С. 9.

Педагогика

УДК 378.14

**доктор педагогических наук, профессор,
аведующий кафедрой Баракханова Елизавета Афанасьевна**

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

аспирантка кафедры педагогики Алексеева Мария Егоровна

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ОРГАНИЗАЦИЯ УДАЛЕННОГО ОБУЧЕНИЯ В СЕЛЬСКОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена организацией удаленного обучения в сельской общеобразовательной школе Республики Саха (Якутия) (РС(Я)) на основе опыта работы педагогического института Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова (СВФУ). Проанализированы и обобщены позиции перспективных направлений реализации удаленного обучения в школе, также рассматриваются содержательный аспект реализации данной формы обучения на предмет их соответствия к потребностям реализации дистанционного обучения в школе. Изучены самые распространенные в данное время цифровые сервисы, их помощь в разработке учебных материалов, рассматривающие педагогические возможности дистанционного обучения к организации удаленного обучения в сельской общеобразовательной школе.

Ключевые слова: дистанционное обучение, удаленное обучение, цифровые технологии, электронное обучение, сельская школа.

Annotation. The relevance of the research is due to the organization of remote education in rural secondary schools of the Republic of Sakha (Yakutia) based on the experience of the pedagogical Institute of the North-Eastern Federal University named after M. K. Ammosov (NEFU). The article analyzes and summarizes the positions of promising directions for the implementation of distance learning at school, and also considers the content aspect of the implementation of this form of education for their compliance with the needs of implementing distance learning at school. We have studied the most common digital services at the moment, their assistance in the development of educational materials, considering the pedagogical possibilities of distance learning to the organization of remote education in a rural comprehensive school.

Keywords: distance learning, remote learning, digital technologies, e-learning, rural school.

Введение. Дистанционное обучение приобрело особую актуальность в профессиональной деятельности учителя в 2020 году в связи с пандемией COVID-19, обусловившей переход всего населения страны в режим самоизоляции на неопределенный срок. Необходимость сохранения непрерывности и обеспечения целостности процесса образования школьников актуализировала в педагогической среде поиск новых средств, форм, способов обучения и воспитания детей «на расстоянии», в связи с чем Министерство просвещения Российской Федерации разработало методические рекомендации по реализации программ начального общего, основного общего, среднего общего образования с использованием электронного обучения и дистанционных образовательных технологий.

В общеобразовательной школе форма дистанционной работы не имела широкого распространения, так как традиционное обучение и воспитание подрастающей личности основывается на непосредственном взаимодействии педагога и класса (классно-урочная система обучения). В условиях вынужденного массового

дистанционного обучения организацию урока с использованием средств телекоммуникации можно рассматривать как инновационную деятельность в работе современного учителя.

Образовательная ситуация, возникшая в результате объявленного режима самоизоляции, активизировала вынужденные решения по организации образовательного процесса в дистанционном режиме. Актуальность исследования обусловлена обеспечением дистанционного обучения с учетом специфики организации удаленного обучения в образовательных организациях на основе опыта работы кафедры информатики и вычислительной техники педагогического института СВФУ.

Цель исследования – раскрытие значимости использования цифровых технологий, обеспечивающие удаленное обучение средствами и технологиями дистанционного обучения в сельской общеобразовательной школе Якутии.

Для выполнения поставленной цели нами были решены следующие педагогические задачи: проанализировать позиции перспективных направлений использования в образовательном процессе средства и платформы дистанционного обучения, также организация удаленного обучения сетевыми технологиями, рассмотрены самые распространенные в данное время цифровые сервисы, их помощь в разработке учебных материалов, рассматривающие педагогические возможности дистанционного обучения к организации удаленного обучения в общеобразовательной школе.

В рамках данной статьи представлена значимость реализации удаленного обучения в сельских школах Якутии.

Изложение основного материала статьи. Якутия – самый крупный по площади субъект Российской Федерации (3103,2 тыс. кв. км.) и остается одним из самых изолированных и труднодоступных регионов России в транспортном отношении. Природно-климатические условия РС(Я) во многих отношениях характеризуются как экстремальные, самым холодным с экстремальными природно-климатическими условиями, доля общеобразовательных организаций в труднодоступных местах составляет 78%. [3].

В исследовании мы опирались на идеи о саморегулируемом обучении школьников и студентов с использованием цифровых технологий, а также о цифровых технологиях, которые формируют педагогическую практику в школе и в вузе. Определенный вклад внесли в теории развития информационного общества и информатизации социальной и образовательной среды (С.А. Бешенков [1], Е.З. Власова [2]; И.В. Роберт [4], М.П. Лапчик [5] и др.). В обосновании и изучении организационно-педагогических условий информатизации образования в РС(Я) внесли Е.А. Барахсанова [6], А.А. Слободчикова, Е.А. Барахсанова, А.И. Данилова [7], М.А. Сорочинский [8], Т.В. Сивцева [9], М.С. Прокопьев [10] и др.

В научных трудах специалистами выявлены теоретические и методические аспекты адаптации новых информационных технологий и средств обучения в образовательном процессе, изменение теории и методики обучения под их воздействием трансформация педагогической системы, также аргументированы, что имеющийся практический опыт обучения и теоретические исследования показывают, что для эффективной подготовки и реализации образовательных процессов на всех уровнях образования в современных информационно-образовательных пространствах необходима трансформация существующей педагогической системы в условиях развития средств информационных -коммуникационных технологий (Barakhsanova, Golikov, Sorochinsky, Lukina, Ilina, Nikitina, 2018 [11]; Vlasova, Avksentieva, Goncharova, Aksyutin, 2019 [12]). Основные элементы педагогической системы, включая педагогические задачи и педагогические технологии для их решения, на современном этапе педагогический процесс нами рассматривается в новой образовательной информационной, интерактивной, мультимедийной, информационно-образовательной электронной среде.

Несмотря на интенсивные поиски ученых-педагогов в этой области, вопросы использования новых информационных технологий и средств обучения в образовательном процессе, еще недостаточно исследованы организация удаленного обучения в школе и вузе.

В общеобразовательной школе форма дистанционной работы не имела широкого распространения, так как традиционное обучение и воспитание подрастающей личности основывается на непосредственном взаимодействии педагога и класса (классно-урочная система обучения). В условиях вынужденного массового дистанционного обучения организацию урока с использованием средств телекоммуникации можно рассматривать как инновационную деятельность в работе современного учителя.

В дистанционном обучении школьников интерактивной формой организации учебно-познавательной деятельности остается урок, в сложившихся обстоятельствах в онлайн формате. Онлайн – (от англ. on line – «на линии»), «на связи», «в сети», «в эфире») – «находящийся в состоянии подключения». Следовательно, онлайн-урок – форма удаленной организации учебно-воспитательного процесса в прямом эфире через телекоммуникационные сети.

Онлайн-урок подразумевает сохранение «живого общения» через работу педагога с обучающимися в прямом эфире, организацию учебно-познавательной деятельности с помощью различных интернет-платформ, предназначенных для удаленного общения и проведения мероприятий обучающего характера.

Как показывает опыт работы школ РС(Я) за апрель-май 2020 года, педагогами школ наиболее активно используются интернет платформы ZOOM, Discord, в связи с их простым понятным алгоритмом управления и возможностью одновременного включения большого количества участников.

Зум (ZOOM) – интернет-платформа для проведения видеоконференций, организации дистанционного обучения. Данная платформа в период самоизоляции предоставила бесплатную площадку для проведения онлайн-мероприятий, занятий, уроков. Достаточно простой процесс регистрации и возможность использовать через компьютер и мобильный телефон (через приложение) делают эту программу наиболее популярным среди педагогов и обучающихся. При регистрации программа выдает для каждого урока идентификационный номер и код связи-конференции, учитель назначает дату, время онлайн-встречи. Также программа формирует приглашение, которое учитель через социальные сети, электронную почту отправляет своим ученикам. Среди необходимого для педагогов функционала в Зуме можно отметить режимы демонстрации экрана и совместного использования экрана в качестве учебной доски, также предоставление возможности проведения групповой работы обучающихся.

Следующая рассматриваемая нами платформа «Дискорд» (Discord) первоначально была разработана для голосового сопровождения сетевых геймов (групповых игр на расстоянии через интернет) и стала достаточно популярной международной платформой для общения молодежи. В период вынужденного перехода на дистанционное обучение Дискорд стал удобным инструментом для проведения онлайн-уроков для учащихся

среднего и старшего звена, так как подростки и молодёжь достаточно хорошо знакомы с функционалом данного сервера с точки зрения игрового сервера. Дискорд предлагает голосовые каналы для личных бесед, групповых обсуждений, видеоконференций и консультаций. Технические возможности платформы позволяют учителю создать учебную среду. В отличие от Зум Дискорд не требует от учителя предварительной постановки даты и времени онлайн-урока, также не ограничивает время занятия. По расписанию ученики сами заходят на платформу и включаются в голосовой канал. Для каждого класса учитель создаёт отдельный голосовой канал-кабинет (количество каналов и участников не ограничено), доступ к которому можно получить только по приглашению учителя (приглашение отправляется один раз). Каждый канал-кабинет учитель может наименовать, например, «Русский язык. 9 Б класс». Обучающиеся входят в Дискорд, и учитель прикрепляет им роли, например, «Ученик 7 «а» класса». В текстовых каналах учителя могут отправлять сообщения или загружать файлы и изображения, которые всегда будут доступны обучающимся. В голосовых каналах есть режим демонстрации экрана (Go Live), который позволяет преподавателям показывать во время занятия видеоуроки, презентации, выполнять совместные разборы задач и др.

Таким образом, платформы «Зум», «Дискорд» помогают организовать достаточно функциональный виртуальный кабинет для проведения онлайн-уроков.

Следует отметить, что по рекомендациям СанПиН и Рособнадзора продолжительность онлайн-урока составляет не более 30 минут, что на 15 минут меньше времени традиционного урока. Уменьшение урочного времени требует при планировании обучения пересмотра этапов урока, объема заданий, форм работы и др. Для индивидуального обучения, консультаций в прямом эфире также удобно использовать Скайп и мессенджер «Ватсап», позволяющие инициировать видеосвязь между учителем и учениками. Для организации тематических практикумов, тренировок, закрепления изученных правил учителя обращаются к различным цифровым образовательным сайтам (интерактивные сайты «Учи.ру», «Яндекс.Учебник», «Якласс», «РЭШ» («Российская электронная школа»), «Решу ЕГЭ (ОГЭ, ВПР)», предметная рабочая тетрадь Skysmart и др.).

Для организации обратной связи наиболее удобны интернет-сервисы: Гуглклассрум, персональная электронная почта, мессенджер «Ватсап» (отправляются фотографии письменных работ обучающихся), электронный журнал «Сетевой город». Более подробно рассмотрим сервис «Гуглклассрум». Google Classroom, Google Класс - это популярная онлайн-платформа, выпущенная корпорацией Гугл (Google.inc) в 2014 году специально для учителей. Данная платформа включает в себя актуальные сервисы, способствующие решению различных задач, в том числе и образовательных, например, упрощает создание, распространение и оценку заданий, также обеспечивает обратную связь учителя с учениками. Учителя на онлайн-уроках в режиме демонстрации экрана активно используют в качестве учебного материала следующие формы: готовые тематические видеоуроки и видеоролики с канала «Ютуб» (рекомендуется предварительный экспертный просмотр педагога), виртуальные музеи и экскурсии, видеозаписи концертов, телевизионные консультации; тематические презентации в программе Power Point. Удобство программы Power Point еще заключается в том, что при онлайн демонстрации презентация переходит в режим учебной доски, т.е. на слайде во время показа можно подчеркивать, писать, рисовать, чертить и пр.

Подводя итог, надо отметить, что вынужденный переход на дистанционное обучение в период самоизоляции позволил каждому педагогу пересмотреть свои компетенции в области информационно-коммуникационных технологий и путем самообразования, проб и ошибок совершенствовать умения и навыки, построить индивидуальную систему работы в удаленном формате, расширить педагогические возможности за счет использования в образовательной деятельности широкого спектра современных цифровых электронных ресурсов.

С дистанционно формой обучения многие школьники и учителя сталкиваются впервые. Для того, чтобы узнать их общее мнение о достоинствах, а также о проблемах дистанционного обучения, нами был проведен опрос среди школьников, и учителей МБОУ «Ары-Толонская основная общеобразовательная школа им. А.С. Сыромятниковой», которая находится в Томпонском районе РС(Я) с. Ары-Толон. С 11 июля 2005 года приказом Президента Республики Саха (Якутия) В.А. Штырова школе было присвоено имя одной из первых писательниц Якутии А.С. Сыромятниковой и студентов кафедры информатики и вычислительной техники педагогического института СВФУ.

Данный опрос был проведен в виде онлайн-анкетирования дистанционно, школьникам, учителям и студентам рассылались вопросы, на которые они могли ответить анонимно. Респондентам были заданы несколько вопросов.

Таблица 1

Преимущества дистанционного обучения для школьников, студентов и учителей, %

Вопросы	школьники	студенты	учителя
Работа на компьютере	100	100	52
Психологическая комфортность	20	70	5
Экономия времени	45	55	10
Опыт самостоятельного использования электронного учебного материала	25	90	15
Возможность обучения дома	50	95	20
Гибкий график и темп обучения	80	95	15
Возможность работы в любом месте и в любой час	60	90	20
Освоение навыка работы с системой ДО	70	95	85
Особых преимуществ в ДО не нахожу	-	65	75

Трудности в дистанционном обучении, %

Вопросы	школьники	студенты	учителя
Отсутствие общения с одногруппниками	90	65	95
Отсутствие помощи преподавателя, учителя	100	100	100
Нехватка времени в связи с домашними делами	85	50	65
Не всегда могу заставить себя себя заниматься	75	65	60
Проблемы с интернет соединением	85	35	55

Выводы. Дистанционное обучение эффективно в том смысле, что оно может быть использовано для решения таких проблем, как ознакомить преподавателей и учителей из разных регионов с опытом и разработками ведущих мировых специалистов в области использования новых технологий в образовании. Такая организация образовательного процесса в школах требует от учителей прохождения курсов повышения квалификации по использованию современных образовательных технологий для расширения степени его использования и внедрения в учебный процесс.

Считаем, что теоретическое осмысление организации удаленного обучения в школах РС(Я) позволило решить задачи, которые необходимы для выявления специфики цифрового образования, в определении сущности цифровой зависимости обучающихся в образовательной деятельности и в практике.

Литература:

1. Барахсанова Е.А. Научно-методическое сопровождение подготовки магистров в условиях сетевого обучения // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2015. № Т26. С. 106-110.
2. Бешенков С.А. Образовательные риски современного информационного социума и информационно-когнитивные технологии [Текст] / С.А. Бешенков, М.И. Шутикова, Э.В. Миндзаева // Информатика и образование. 2015. № 8 (267). С. 19-21 [Электронный ресурс]. – URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=25030469> (дата обращения: 08.09.2016).
3. Власова Е.З. Корпоративное обучение педагогов технологиям электронного обучения. // Современное образование: традиции и инновации. – 2018. - №1. – С. 44-49.
4. Жиркова З.С. Циркумпольное образовательное пространство региона: монография / З.С. Жиркова; ФГАОУ ВПО «СВФУ им. М. К. Аммосова». - СПб: «Реноме», 2018. – 144 с.
5. Роберт И.В. Информационно-образовательное пространство [Текст] / И.В. Роберт, И.Ш. Мухаметзянов, В.А. Касторнова В.А. - М.: ФГБНУ «ИУО РАО», 2017. - 92 с.
6. Лапчик М.П. Подготовка педагогических кадров в условиях информатизации образования: учебное пособие / М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2013. — 182 с.
7. Слободчикова А.А., Барахсанова Е.А., Данилова А.И. Научно-методические основы разработки электронных учебных средств: монография / Слободчикова А.А., Барахсанова Е.А., Данилова А.И.; М-во образования Московской обл., ГОУ ВПО Московский гос. обл. ун-т. Москва, 2007.
8. Сорочинский М.А. Анализ готовности преподавателей к работе в электронной образовательной среде вуза / М.А. Сорочинский // Общество: социология, психология, педагогика. – №8. – 2018. (0,25 п.л).
9. Сивцева Т.В. История становления российского дистанционного образования // В сборнике: Наука XXI века: проблемы, поиски, решения. Материалы научно-практической конференции с международным участием, посвящённой 75-летию Победы в Великой Отечественной войне. Сопредседатели программного комитета.
10. Прокопьев М.С. Использование интерактивной технологии в модульно-рейтинговой системе обучения // Преподаватель XXI век. – 2012. – N 3. С. 27-32.
11. Barakhsanova E.A., Golikov A.I., Sorochinsky M., Lukina T., Ilina E., Nikitina E.V. Implementation of the master program "corporate e-learning" in the online interaction of russian universities // Espacios. 2018. T. 39. № 20. Pp. 36.
12. Vlasova E.Z., Avksentieva E.Y., Goncharova S.V., Akxyutin P.A. Artificial intelligence - The space for the new possibilities to train teachers. Espacios, 2019. T. 40. № 9. Pp. 17.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент **Баринова Наталья Геннадьевна**

Алтайский государственный аграрный университет (г. Барнаул);

старший преподаватель **Воробьева Оксана Игоревна**

Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Аннотация. Представленный в статье материал – это теоретический и практический анализ процесса формирования профессионального интереса у студентов, обучающихся высшем учебном заведении. В настоящем исследовании была предпринята попытка выявить степень проявления склонности к профессиональной деятельности у студентов и выяснить ее влияние на формирование профессионального интереса в период обучения студентов в вузе. Рассмотрено профессиональное образование на современном этапе. В статье констатируется авторами о том, что формированию устойчивого профессионального интереса

в процессе обучения студентов в большой мере способствует высокая степень выраженности склонности к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: процесс формирования, профессиональный интерес, профессиональная деятельность, непрерывное профессиональное образование, профессиональная рефлексия.

Annotation. The material presented in the article is a theoretical and practical analysis of the process of formation of professional interest among students studying at a higher educational institution. In this study, an attempt was made to identify the degree of manifestation of aptitude for professional activity in students and to find out its influence on the formation of professional interest during the period of students' studies at the University. Professional education at the present stage is considered. In the article, the authors state that the formation of a stable professional interest in the process of training students is greatly facilitated by a high degree of expression of aptitude for professional activity.

Keywords: formation process, professional interest, professional activity, continuing professional education, professional reflection.

Введение. Современное общество Российской Федерации предъявляет повышенные требования к специалистам всех отраслей народного хозяйства. Они должны сочетать в себе высокую профессиональную подготовку, идейно-политическую зрелость, навыки организаторской, управленческой деятельности. Особое значение при этом придается их способности быть организаторами профессиональной деятельности коллективов трудящихся. Обусловлено это тем, что возрастание и значения профессиональной деятельности, социальной активности широких масс населения составляет одну из закономерностей развития современного общества. С особой силой она проявляется на современном этапе развития нашего общества, когда успешное решение намеченных задач связывают с повышением роли человеческого фактора. Современное общество не может успешно функционировать, не находя новых путей развития творческой деятельности масс во всех сферах общественной жизни.

Будущие специалисты работая непосредственно с людьми, организуя деятельность населения и управляя ею, они не могут не заниматься профессиональной и творческой деятельностью. Но чтобы на должном уровне вести такую работу, специалист должен быть хорошо подготовлен к ней.

Новый этап развития социально-экономических отношений характеризуется непрерывной сменой технологий, профессий и специальностей, усложнением профессиональной деятельности. Существовавшая много лет система профессионального образования не отвечает требованиям времени. В настоящий момент формируется новая система подготовки кадров.

На современном этапе развития общества коренным образом изменяются требования к профессиональному образованию личности. Образовательный процесс приобретает непрерывный характер, о чем свидетельствует следующее:

- признание возрастающей роли человека в процессе производства, требующем восприимчивости к инновациям;
- переход к информационному этапу в развитии общества, предполагающий постоянное накопление и обновление знаний работников;
- увеличение стоимости подготовки специалистов, что делает более рациональным переподготовку работников по сравнению с наймом нового персонала [3].

Идея непрерывного образования принята в мировом сообществе в качестве стратегической и лежит в основе образовательной политики цивилизованных стран. Суть концепции непрерывного образования состоит в постоянной адаптации, периодическом повышении квалификации и переподготовке рабочей силы в течение всей жизни, как в рамках формальной, так и неформальной системы образования на основе качественной базовой, начальной подготовки [2].

Принцип непрерывности профессионального обучения должен обеспечиваться поэтапностью и преемственностью прохождения каждым работником отдельных ступеней образования (от низших, начальных, к высшим) на основе последовательного усвоения знаний, умений, навыков.

Идея непрерывного образования существенно изменяет сложившееся понимание целей и задач, стоящей перед системой образования. Целью должно стать развитие способностей осваивать разнообразные и все более сложные виды деятельности, что позволяет без ущерба для производства и человека преобразовать профессию и специальность. Образование должно дать не только профессиональную подготовку, а умение учиться и совершенствоваться, осваивать все более сложные виды деятельности.

Система непрерывного образования должна охватывать все уровни, виды и формы обучения и иметь самостоятельные подсистемы, способные дать базовые знания и затем отслеживать, упреждать и прогнозировать социальное и экономическое развитие общества и обеспечивать постоянно соответствие образовательного, культурного и профессионального уровня личности потребностям ускорения социально-экономического развития на основе научно-технического прогресса [1].

Непрерывное образование включает в себя: общее образование; базовую профессиональную подготовку, специализированную профессиональную подготовку, переподготовку и повышение квалификации; адаптацию; подготовку к должностному росту.

Изложение основного материала статьи. Исследования профессионального интереса личности является значимым не только в контексте разработки социально-педагогических условий процесса социализации, но и в контексте проблем самоопределения и самоактуализации индивида, генезиса его мотивационно-потребностной сферы, психологии способностей, мотивационной готовности, профессиональной компетенции, образа мира профессионала.

Процесс формирования профессионального интереса у студентов, обучающихся в высших учебных заведениях, является многоплановым, разноаспектным и сложным процессом, если рассматривать его с точки зрения объективного и субъективного содержания [6].

На наш взгляд, важными аспектами формирования профессионального интереса у студентов в процессе обучения в вузе выступают два:

1. Целенаправленная коррекция мотивационно-смысловой стороны отношения к профессии, то есть формирование профессиональной направленности, мотивов содержательного типа, становление устойчивого мировоззрения, ценностных ориентаций, потребностей, склонностей и интересов.

2. Овладение профессиональными знаниями, умениями, навыками, формирование профессионально-творческого мастерства, эмоциональной уверенности в себе, своих деятельностиных возможностей.

Таким образом, под формированием профессионального интереса у студентов в процессе обучения в вузе мы понимаем процесс продвижения будущего специалиста к профессионализму в его творческой деятельности, мотивированное стремление к позитивной динамике профессионального и личностного роста, развитие в себе признаков и качеств профессионала, необходимых для осуществления конкретной творческой деятельности на уровне высоких образцов и стандартов.

Учитывая все многообразие и большой объем исследований профессионализма будущего специалиста, можно утверждать, что такой важный момент, как рефлексия специалистом собственной профессионально-творческой деятельности и себя в ней как субъекта, недостаточно изучен. В исследованиях преобладал взгляд на рефлексию как на гносеологическую категорию [5].

А между тем рефлексия является одним из важных психологических механизмов обеспечения профессиональной деятельности. Анализируя литературу по данной теме, можно сказать, что рефлексия - качество, бесспорно, необходимое профессионалу, так как она обеспечивает процесс его развития и саморазвития, обеспечивает творческий подход к профессиональной деятельности, позволяет наиболее полно реализовывать свои способности [4].

В то же время сущность рефлексии, особенности становления рефлексии студентов, обучающихся в высших учебных заведениях и условия, способствующие его становлению, недостаточно освещены в педагогической психологии.

Умение рефлексировать, оценивать свои способности, качество своих профессиональных знаний, успешность в своей профессиональной деятельности - необычайно важны для будущего специалиста.

Профессиональная рефлексия будущего специалиста, является не только средством, но и условием его профессионального саморазвития, она способствует повышению уровня его готовности к профессиональному саморазвитию, толкает на путь самосовершенствования. Студент в процессе овладения профессией должен не только приобретать необходимые знания, умения, навыки, но и учиться оценивать объем, качество усвоенных знаний, учиться намечать самостоятельно перспективы дальнейшего профессионального и личностного роста. Недопустимо, чтобы из стен вуза выходил специалист, который считает, что познал все в своей будущей профессии, что нет ничего такого в нюансах его специальности, что могло бы его удивить. Это должен быть выпускник, уверенный в качестве своих знаний, но понимающий, что много еще есть тонкостей в будущей профессии, которые ему только предстоит освоить. Этот выпускник должен обладать развитой способностью к рефлексии, чтобы намечать пути дальнейшего совершенствования в избранной профессии. Он должен приобрести это умение в процессе обучения в вузе, в ходе приобретения знаний, умений и навыков, необходимых профессиональному специалисту.

В настоящем исследовании была предпринята попытка выявить степень проявления склонности к профессиональной деятельности у студентов и выяснить ее влияние на формирование профессионального интереса в период обучения студентов в вузе. Всего было обследовано 630 студентов 1-4-го курсов.

С высокой степенью выраженности склонности к профессиональной деятельности на 1-м курсе было выявлено 62%, на 2-м - 58%, на 3-м - 56%, на 4-м - 62% студентов, со средней степенью на 1-м курсе наблюдалось 28%, на 2-м - 30%, на 3-м - 27%, на 4-м - 32%, с низкой степенью на 1-м курсе 10%, на 2-м - 12%, на 3-м - 17%, на 4-м - 6%.

Итак, можно предположить, что традиционная система обучения в высшем учебном заведении не способствует развитию у студентов склонности к профессиональной деятельности. Это подтверждают и результаты повторного опроса 46 студентов, проведенного через год: у 44 из них уровень развития склонности не изменился. Данное обстоятельство подтверждает необходимость выявления склонности к профессиональной деятельности у абитуриентов высших учебных заведений и ее учета при приеме, на что указано в Основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы.

Рассматривая значение склонности к профессиональной деятельности в формировании профессионального интереса у студентов в процессе обучения в вузе, нужно отметить следующее: в группе с высокой степенью выраженности склонности значительное число обследованных имеют устойчивый профессиональный интерес, причем заметно их увеличение в период учебы с 29% на 1-м курсе до 43% на 4-м. Лиц с недостаточно устойчивым профессиональным интересом в этой группе значительно меньше: от 18% на 1-м курсе до 11% к 4-му.

Наличие студентов с недостаточно устойчивым профессиональным интересом, имеющих высокую степень выраженности склонности, свидетельствует о недостаточном влиянии учебно-воспитательного процесса вуза на формирование у них профессионального интереса. В группе со средней степенью выраженности склонности к профессиональной деятельности примерно одинаковое число студентов с устойчивым и недостаточно устойчивым профессиональным интересом, оно колеблется в пределах от 13 до 18% в зависимости от курса. Среди студентов, имеющих низкую степень выраженности склонности к профессиональной деятельности, всего 2% с устойчивым профессиональным интересом, несколько больше - с неустойчивым (до 5%) и до 9% - с недостаточно устойчивым.

В ходе исследования была разработана и экспериментально проверена учебная программа формирования у студентов знаний и умений в области профессиональной деятельности. Результаты педагогического эксперимента дают основание для заключения, что наиболее эффективен учебный план подготовки специалистов к профессиональной деятельности, предусматривающий изучение на 1-м курсе организации и методики проведения агитационно-пропагандистской работы, на 2-м — общественно-организаторской работы в органах самоуправления и в общественных организациях. На 3-м курсе необходимо осуществлять обучение студентов профессионально-творческой работе с использованием средств массовой информации и пропаганды. На 4-м курсе предусматриваются освоение ими организации различных видов самостоятельности (научной, технической, художественной), а также ознакомление с более широкой массовой, агитационно-пропагандистской и организаторской работой общественных организаций и государственных органов.

Основной упор при этом необходимо сделать на обучение методике проведения творческой работы. С этой целью наряду с лекциями по теоретическим вопросам методики профессионально-творческой деятельности проводить практические занятия, широко используя на них метод деловых игр. Навыки по такой работе студенты могут получать путем обязательной для всех практической работы по линии

профессионально-творческой практики, работая на выборных должностях студенческих общественных организаций, в самоуправлении и самодеятельности, выполняя общественные поручения.

Все это, как показывает опыт, дает возможность подготовить специалиста к его будущей профессиональной деятельности, сформировать у него необходимые для этого знания, умения и навыки, подготовить настоящего профессионала в своем деле.

Выводы. Таким образом, формированию устойчивого профессионального интереса в процессе обучения студентов в большой мере способствует высокая степень выраженности склонности к профессиональной деятельности. Даже средняя ее степень не обеспечивает в должной мере формирования профессионального интереса у студентов в процессе обучения в высшем учебном заведении.

Литература:

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. М., 2002. – 320 с.
2. Попова Н.В. Формирование авторитета преподавателя как задача профессиональной деятельности // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. - 2019. - № 3. - С. 30-36.
3. 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.
4. 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.
5. Тюлина О.А., Семенов А.В. Организация методической работы в современном вузе // Мир науки, культуры, образования. - 2016. - № 5 (78). - С. 173-176.
6. Тюлина О.А., Кривых С.В. Методическое сопровождение деятельности преподавателей вуза в условиях перехода на уровневую систему высшего профессионального образования: монография. - Санкт-Петербург: Экспресс- 2013. - 210 с.

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Батчаева Павлина Абу-Юсуфовна
Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева (г. Карачаевск)

ЭЛЕКТРОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ СОЗНАТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К ИЗУЧАЕМЫМ ДИСЦИПЛИНАМ БУДУЩИМИ УЧИТЕЛЯМИ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Аннотация. В статье рассматриваются электронные образовательные ресурсы в качестве средства по формированию сознательного отношения к изучаемым дисциплинам. Веб-технологии, которые осваиваются современными студентами, способствуют созданию более благоприятных условий для самореализации и творчества, обеспечивают их значительным объемом образовательных ресурсов.

Ключевые слова: формирование сознательного отношения, электронные образовательные ресурсы (ЭОР), виды ЭОР, признаки классификации ЭОР.

Annotation. The article considers electronic educational resources as a means of forming a conscious attitude to the studied disciplines. Web technologies, which are mastered by modern students, help to create more favorable conditions for self-realization and creativity, as well as provide them with a significant amount of educational resources.

Keywords: formation of a conscious attitude, e-learning resources (EOR), types of EOR, characteristics, classification of EOR.

Введение. В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования указано, что «при реализации программы бакалавриата Организация вправе применять электронное обучение, дистанционные образовательные технологии» и далее указывается: «В случае реализации программы бакалавриата с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий электронная информационно-образовательная среда Организации должна дополнительно обеспечивать: ...взаимодействие между участниками образовательного процесса, в том числе синхронное и (или) асинхронное взаимодействия посредством сети «Интернет». Функционирование электронной информационно-образовательной среды обеспечивается соответствующими средствами информационно-коммуникационных технологий и квалификацией работников, ее использующих и поддерживающих» [7].

Изложение основного материала статьи. В настоящее время, в связи с ситуацией пандемии, термин "электронный образовательный ресурс" слышал каждый, так как Министерством просвещения были приняты меры по переходу на дистанционное обучение с использованием электронных сервисов – образовательных порталов, в том числе и электронных образовательных ресурсов.

Электронные образовательные ресурсы оказали воздействие на создание единого образовательного пространства, которое в свою очередь было основано на использовании технологии дистанционного обучения и на единстве ключевых подходов к образованию. В современном мире используется смешанное обучение, производится комбинирование различных образовательных технологий, их оптимальное сочетание. Все они в конечном счете способствуют активизации учебного процесса и развитию личности обучающихся в целом. Электронные образовательные ресурсы оказали воздействие на создание единого образовательного пространства, которое в свою очередь было основано на использовании технологии дистанционного обучения и на единстве ключевых подходов к образованию. В современном мире используется смешанное обучение, производится комбинирование различных образовательных технологий, их оптимальное сочетание. Все они в конечном счете способствуют активизации учебного процесса и развитию личности обучающихся в целом.

Итак, что же такое электронные образовательные ресурсы (ЭОР)? Каковы психоло-педагогические условия их использования в образовательном процессе в вузе? Что представляют собой психолого-педагогические концепции в применении компьютерных средств для преподавания, структуризация учебного материала, регулирование ходом преподавания с учетом личных специфических особенностей обучающихся?

Электронный образовательный ресурс (ЭОР) – это совокупность учебно-методических, научно-исследовательских, информационных, справочных материалов и средств, разработанных в электронном виде и размещенных в компьютерных сетях [8].

Рассмотрим, как электронные образовательные ресурсы могут поддерживать стремление студентов к осознанному освоению дисциплин бакалавриата и каким образом осуществляется функционирование электронной информационно-образовательной среды.

Каждый обучающийся в течение всего периода обучения должен быть обеспечен индивидуальным неограниченным доступом к электронной информационно-образовательной среде Организации из любой точки, в которой имеется доступ к информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» (далее - сеть «Интернет»), на территории Организации, так и вне ее [1].

Обязательными качествами, которыми должен обладать современный выпускник педагогического факультета, являются обладание широким кругозором, прочными знаниями, умением ориентироваться в сложных ситуациях, быстро и безошибочно принимать решения, руководить процессом организации исследовательских работ младшими школьниками, умением организовать познавательную активность детей, стремлением к постоянному самосовершенствованию, как в области наук, так и в профессиональной деятельности.

Формированию перечисленных выше качеств способствует вся учебно-организационная деятельность педагогического факультета. По тому как на занятиях вырабатываются навыки рассуждения, обоснования, самостоятельного поиска новой информации, оптимального решения и составление вывода, можно судить об уровне сознательного отношения к учебе. Результатом изучения дисциплин бакалавриата является формирование у студентов универсальных и общепрофессиональных компетенций. Это значит, что выпускник помимо знаний и умений должен иметь практический опыт при получении специальности.

Нынешний образовательный процесс уже невозможен без использования ИКТ, а именно, без комплекса инновационных средств и методов обучения с ИКТ. Веб-технологии, которые осваиваются современными студентами, способствуют созданию более благоприятных условий для самореализации и творчества, обеспечивают обучающихся значительным объемом образовательных ресурсов. За последние годы использование образовательных ресурсов дало студентам возможность более детально изучить теоретические вопросы, усвоить процессы и явления, которые способствовали облегченному восприятию материала.

Рассмотрим, например, математику. Этот предмет, безусловно, содержит собственную методику преподавания, имеет свою структуру в содержании. Учебный план по направлению «Начальное образование» составлен таким образом, что на изучение данной дисциплины отводится 5 семестров. Поэтому с первых занятий необходимо так организовать изучение, чтобы студенты приобрели навык использования электронных образовательных ресурсов для осознанного освоения дисциплины. Зачастую бывает так, что объяснение преподавателя приобретает особую значимость и даже в некотором смысле усиливается глубина освоения просмотром соответствующих видеоматериалов и др. [10].

Сегодня существует большой выбор ЭОР как платных, так и бесплатных. Есть разработанные приличными организациями и энтузиастами-одиночками для современных занятий: образовательные порталы, электронные учебники, словари и энциклопедии, виртуальные библиотеки, онлайн-переводчики, курсы дистанционного обучения и олимпиады, электронные газеты и журналы.

В основном выделяют три основных типа ЭОР: текстово-графические, базовые аудиовизуальные и мультимедийные ресурсы.

Отметим несколько образовательных Интернет-ресурсов для студентов: официальный сайт Министерства образования и науки Российской Федерации «Российское образование» – Федеральные образовательные ресурсы для общего образования; единая коллекция цифровых образовательных ресурсов – www.consultant.ru – информационная система Консультант Плюс.

Студенты имеют онлайн-доступ к ресурсам крупнейших производителей российских и зарубежных информационных продуктов: к электронным библиотечным системам, полнотекстовым, реферативным и библиографическим базам данных, электронным версиям научных журналов и книг, также им предоставлена возможность освоения онлайн-курсов на платформах онлайн-обучения, разработанных и реализуемых российскими университетами:

- Ресурс «одного окна» (<https://online.edu.ru/ru/>);
- «Открытое образование» (<https://openedu.ru/>).

Таким образом, каждый студент, изучающий дисциплину, имеет свободный доступ к ресурсу, что позволяет своевременно выполнять ему задания, отслеживать свои результаты и корректировать знания. Например, во время отсутствия на занятии студент может самостоятельно изучить предлагаемый материал, выполнить задания и своевременно представить их на проверку преподавателю.

Образовательные ресурсы можно классифицировать по следующим признакам: Методическая программное обеспечение (демонстрации, обучение); программные комплексы (тренажеры); моделирование, поиск информации, развивающие игры, тесты. Поскольку современные ЭОР могут быть представлены в различных формах, таких как: учебное пособие, презентации, руководство по лабораторной практической работе, конспекты лекций, методическое обеспечение и материалы для самостоятельной работы, организационно-методические указания по изучению дисциплины, тестовые материалы и т.п., то увлеченность студентов таким разнообразием предоставляемой информации приобретает характер не формального, а сознательного отношения к изучаемым дисциплинам.

Совмещение всех этих данных под единый стиль могут быть отражены в каждом электронном учебно-методическом комплексе.

Удовлетворение сложившихся образовательных потребностей и потребовало современной специфики обучения. Одним из путей решения этой проблемы стало: введение интерактивного обучения, разработка учебных курсов, создание учебных и учебных пособий в виде электронных образовательных ресурсов с учетом принципа индивидуализации обучения и предмета [1-4].

Здесь уместно разобраться в понятиях дистанционного и электронного обучения. На этапе осуществления дистанционного обучения мы плавно переходим и к онлайн-обучению. Хотя в Законе «Об образовании» четко определены понятия «электронное обучение» и «дистанционные образовательные технологии» (статья 16), по сути, и дистанционное, и онлайн-обучение – это электронное обучение, которое проводится посредством дистанционных образовательных технологий.

В общем смысле электронные образовательные ресурсы это:

- оперативный доступ и поиск информации;
- удобство хранения и использования информации;
- актуальное и своевременное обновление.

Поэтому электронные образовательные ресурсы применимы как в условиях стационара, так и при обучении дистанционно.

В первом случае – это активное применение ЭОР для интерактивного обучения с использованием всех возможностей информационно-коммуникационных технологий.

Применение электронных образовательных ресурсов является лучшим способом заложить основы информационной грамотности у студентов. Цифровые образовательные ресурсы могут помочь им развить навыки поиска и отбора информации. С помощью электронных образовательных ресурсов можно увлечь студентов новой темой, подать нужный материал в компактной форме, представить материал интересным и запоминающимся.

Профессиональные качества должны вырабатываться у студентов на протяжении всего процесса обучения, так как умение педагога применять на уроках мультимедийные средства, тесты, интерактивные викторины, вносит вклад в создание современной образовательной среды, тем самым, формируют у учащихся познавательный интерес к обучению.

Электронные образовательные ресурсы создают комфортную учебную среду, в которой каждый студент ощущает свой успех, свои интеллектуальные способности, что делает сам учебный процесс продуктивным.

Применение ЭОР меняет роль преподавателя, он перестает быть центральной фигурой и только контролирует процесс и занимается организацией процесса комфортного обучения, предварительно готовит по плану задачи и составляет вопросы или темы для обсуждения на занятии, дает советы, контролирует время и порядок выполнения плана. Об этом свидетельствует наш опыт преподавания математических дисциплин [4-7].

Следовательно, необходимо перейти от пассивного использования образовательных ресурсов к активному.

Во втором случае – сознательное отношение к процессу обучения: самообучение, самосовершенствование, реализация самоконтроля и самооценки.

Общезвестно, что студент на занятиях получает в среднем 30 процентов информации, а остальные 70 он должен поработать самостоятельно. Использование ЭОР решает эту проблему: студенты с увеличением работают на компьютере, активно используют материалы Интернет-сети, решают задачи из арсенала образовательных сайтов, при этом растёт их мотивация к предмету и к учебе в целом.

Построение учебного процесса на основе использования ЭОР предполагает более согласованное изменение роли преподавателя и студента:

- происходит переосмысление позиции преподавателя, который становится скорее «координатором» или «наставником», нежели прямым источником знаний и информации;
- студент оказывается в позиции активного участника образовательного процесса, самостоятельно изучая особенности ЭОР и применяя их с целью решения поставленных учебных задач [9].

В настоящее время всеми участниками образовательного процесса электронные образовательные ресурсы активно используются по трем основным направлениям:

- 1) на учебных занятиях (при подготовке педагога к проведению занятия; непосредственно на самом занятии; при организации самостоятельной работы студентами);
- 2) при внедрении современных педагогических технологий (обучение на основе игровых методов; проектный метод);
- 3) при использовании новых форм внеаудиторной работы.

Под внеаудиторной работой имеем в виду различные учебные виртуальные сообщества, которые по словам Г. Рейнгольда «вырастают из сети, когда группа людей поддерживает открытое обсуждение проблемы достаточно долгое время и делает это достаточно человечно для того, чтобы сформировать сеть своих личных отношений в киберпространстве» [8].

Современные ЭОР состоят из инновационных качеств с содержанием новых педагогических инструментов, таких как: интерактив, мультимедиа, коммуникативность и производительность пользователя. Полное внедрение ЭОР в образовательный процесс с объединением традиционных и новых методов, использующих информационные технологии, расширит возможности студентов в самостоятельном и сознательном отношении к процессу обучения, повысит творческую и исследовательскую составляющие в их профессиональном росте.

Выводы. Таким образом, при формировании универсальных и общепрофессиональных компетенций перед преподавателем стоит задача формирования у студентов сознательного отношения к процессу обучения, чтобы обучающиеся могли не только обрести знания и умения изучаемых дисциплин, но и овладеть способами непрерывного профессионального и личностного самосовершенствования. Будущим учителям начальных классов необходимо понимать, что электронные образовательные ресурсы являются средством для формирования личностных профессиональных качеств: нацеленность на результат, работоспособность, аналитическое мышление, инициативность, непрерывное образование и постоянное самосовершенствование.

Литература:

1. Абдурахманова П.Д., Агаримова В.К., Айтмагамбетова Р.Х., Асильдерова М.М., Ахметова Б.З., Бесаева А.Г., Бородина Д.С., Выхрыстюк М.С., Гаджиева П.Д., Джиоева А.Р., Дмитриев М.М., Дубинина Н.В., Дуйсекеева Н.Ж., Ерина И.А., Идрисова П.Г., Исаева Ж.К., Исалгинбаева К.К., Калиев Б.Н., Калкеева К.Р., Карабулатова И.С. и др. **АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ГУМАНИТАРНЫХ НАУК: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ:** коллективная монография / Москва, 2020.

2. Батчаева П.А.Ю. Использование метода проектов для формирования навыков решения дифференциальных уравнений // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 55-4. С. 59-68.
3. Батчаева П.А.Ю. Симметрия - средство всестороннегоразвития личности // Актуальные проблемы современного образования. 2012. № 1 (13). С. 110-115.
4. Батчаева П.А.Ю. Формирование умений проводить исследовательскую работу у бакалавров средствами изучения исторических объектов и природных явлений // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 2 (63). С. 275-277.
5. Глузман А.В., Горбунова Н.В. Искусство педагогики // Гуманитарные науки (г.Ялта). 2016. № 4 (36). С. 11-18.
6. Горбунова Н.В., Везетиу Е.В. Медиаобразовательные технологии в системе формирования информационной компетентности будущих педагогов // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 5 (66). С. 66-69.
7. Горбунова Н.В., Фоминых Н.Ю. Тенденции развития компьютерно ориентированной среды иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов в области информатики и вычислительной техники // Вестник Череповецкого государственного университета. 2015. № 6 (67). С. 117-122.
8. Михайлов, Е.Н. Проблемы формирования интернет-сообществ. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://regionsar.ru/en/node/349>.
9. Мосолков, А.Е. Электронные образовательные ресурсы нового поколения (ЭОР) [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.metod-kopilka.ru/page-article-8.html>.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования - Бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 - Педагогическое образование. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 г. N 121.

Педагогика

УДК 372.854

кандидат химических наук, доцент Бахарева Светлана Владимировна
Оренбургский государственный педагогический университет (г. Оренбург)

ХИМИЯ ПРИРОДНЫХ СОЕДИНЕНИЙ В ЗАДАНИЯХ ЕГЭ-2020

Аннотация. Статья посвящена новому научному направлению - химии природных соединений и его отражению в заданиях Единого государственного экзамена.

Ключевые слова: природные соединения, школьный курс химии, цепочка превращений, вывод молекулярной формулы.

Annotation. The article is said about chemistry of nature compounds. This new branch is studied in secondary school curriculum, its parts are included in tasks of Russian state exam.

Keywords: natural compounds, school chemistry course, transformation chain, molecular composition.

Введение. Химия природных соединений - относительно молодое научное направление. Оно является самостоятельным ответвлением от органической химии и занимается изучением соединений, встречающихся в живой природе, принимающих непосредственное участие в процессах жизнедеятельности либо являющихся продуктами метаболизма.

Основной признак природных соединений - многофункциональность, т.е. наличие более чем одной функциональной группы. Таким образом, к ним нельзя отнести уксусную кислоту либо этиловый спирт, хотя они являются продуктами метаболизма углеводов. Но к природным соединениям относятся молочная кислота, олеиновая кислота, холин и глицин, пальмитиновая и стеариновая кислоты. Введение дополнительной функции расширяет реакционную способность и вносит разнообразие в химические превращения, усложняет структурную и пространственную изомерию [4, с. 4]. Например, пропановая кислота не имеет оптических изомеров, молочная кислота и аланин оптически активны, а к реакциям по карбоксильной группе добавляются реакции с участием гидроксильной группы и аминогруппы, а также реакции с одновременным участием обеих функциональных групп.

Химия природных соединений использует тот же понятийный аппарат и ту же теоретическую базу, что и органическая химия. К ним можно отнести основные положения теории химического строения А.М. Бутлерова, представления о механизмах протекания химических реакций и оптической активности, взаимном влиянии атомов, взаимосвязи между строением и химическими свойствами соединений, о валентных состояниях атома углерода, а также много других общих черт. В то же время химия природных соединений имеет свою специфику в экспериментальном плане, используя методы классического органического синтеза в применении к природным объектам, чаще всего к растительному сырью.

В основе классификации природных соединений лежат различные признаки:

1. По химическому строению - применима лишь к очень простым молекулам;
2. По путям биосинтеза - выделяют соединения первичного и вторичного метаболизма;
3. По биологической активности - антибиотики, витамины и др.;
4. По природным источникам - растительного и животного происхождения.

Каждая из классификаций имеет свои достоинства и недостатки. Основная проблема - возможность соотнесения одного и того же соединения двум и более классификационным признакам. В настоящее время более общепринятым все же считается деление на первичные и вторичные метаболиты [4, с. 7].

К природным соединениям первичного метаболизма относятся углеводы, аминокислоты, белки, жиры, нуклеиновые кислоты, вторичными метаболитами являются алкалоиды и терпены. Химия природных соединений изучает не только общеизвестные представители той или иной группы, но и более редко встречающиеся, которые, тем не менее, входят в состав живых организмов. Примером могут быть дезоксисахара, аминосахара, аминокислоты с непредельными или алициклическими радикалами, фенольные соединения и гликозиды.

Изложение основного материала статьи. В школьном курсе химии изучаются лишь основные представители аминокислот, углеводов, белков и жиров, как на базовом, так и на профильном уровнях: глюкоза, фруктоза, сахароза, крахмал, триглицериды, глицин и аланин. Более широко природные соединения рассматриваются в рамках элективных курсов, предлагаемых к изучению в 10-11 классах. Несмотря на это, в материалах ЕГЭ и для подготовки к ним можно встретить и другие соединения природного происхождения - аминокислоты цистеин и серин, углеводы рибозу и дезоксирибозу, дипептиды, простейшие непредельные карбоновые кислоты и оксикарбоновые кислоты.

Согласно спецификации к ЕГЭ по химии, контрольно-измерительные материалы состоят из 35 заданий, на выполнение которых отводится 210 минут. В первую часть КИМов входит 29 заданий базового и повышенного уровней с выбором двух правильных ответов либо установлением соответствия, во вторую часть КИМ включены 6 заданий высокого уровня сложности с развернутым ответом. Задания первой части оцениваются в 1-2 балла, за успешное выполнение заданий второй части учащийся может набрать от 3 до 5 баллов. Соответственно, различаются нормативы выполнения заданий в зависимости от уровня - от 2 до 15 минут [2; 3]. Процедура проведения ЕГЭ не изменилась по сравнению с 2018 и 2019 годами.

Поскольку в школьном курсе химии отсутствует тема «Природные соединения», она не входит в перечень элементов содержания, контролируемых на Едином государственном экзамене. Вместе с тем, отдельные представители природных соединений фигурируют в заданиях 11, 14-19, 25, 26 первой части, а также в заданиях 33 и 35 второй части КИМ [1; 3]. В кодификаторе ЕГЭ-2020 присутствует такой элемент содержания, как «Биологически важные соединения», куда включены белки, жиры и углеводы (моносахариды, дисахариды и полисахариды).

Так, рассматриваются вопросы классификации, способы получения и химические свойства карбоновых кислот, сложных эфиров, спиртов, аминов и аминокислот, качественные реакции на функциональные группы, входящие в состав молекул кислород- и азотсодержащих органических соединений, а также промышленное производство и применение некоторых природных соединений (целлюлоза, искусственные и синтетические волокна).

Наиболее часто представители природных соединений встречаются в заданиях 11 и 15, в которых проверяется знание классификации и химических свойств. В качестве примеров рассмотрим задания из тренировочных КИМов и пособий для подготовки к ЕГЭ по химии [5; 6].

Задание №11. Установите соответствие между названием вещества и его принадлежностью к определенному классу (группе) органических соединений: к позиции, обозначенной цифрой, подберите позицию, обозначенную буквой.

НАЗВАНИЕ ВЕЩЕСТВА	КЛАСС (ГРУППА) СОЕДИНЕНИЙ	ОРГАНИЧЕСКИХ
А) нитроглицерин	1) простые эфиры	
Б) дезоксирибоза	2) сложные эфиры	
В) глицилаланин	3) углеводы	
	4) пептиды	
	5) углеводороды	
	6) аминокислоты	

В данном задании присутствуют как отдельные представители природных соединений, так и их производные. Для решения необходимо воспользоваться знаниями классификации органических соединений и тривиальной номенклатуры, а также помнить, что тривиальное название не всегда правильно отражает строение соединения. В приведенном примере таковым является название нитроэфира глицерина, по названию которого можно его спутать с нитросоединениями. Но истинные нитросоединения содержат в своих молекулах связь C-N, в то время как в нитроглицерине атом углерода не соединен непосредственно с атомом азота. Таким образом, необходимо отличать нитросоединения от эфиров азотной кислоты. В названии соединения В тоже необходимо различить корни наименований двух аминокислот, чтобы не дать неправильный ответ о принадлежности глицилаланина. Соответственно, нитроглицерин - сложный эфир глицерина, образующегося при гидролизе жиров, дезоксирибоза - представитель моносахаридов, глицилаланин - дипептид, таким образом, правильный ответ - 234 [6].

В демоверсии ЕГЭ-2020 в задании №11 приводятся структурные формулы трех органических соединений, среди которых присутствует глюкоза, и от учащихся требуется установить соответствие между строением соединений и их принадлежностью к определенному классу. В открытом для доступа варианте досрочного ЕГЭ в подобном задании перечислены азотсодержащие соединения, среди которых и аминокислота аланин.

Задание № 15. Из предложенного перечня выберите два вещества, с которыми реагирует глюкоза: этан, этен, азотная кислота, раствор перманганата калия, вода.

Глюкоза является альдегидоспиртом, таким образом, легко подвергается окислению. Условию задачи соответствуют азотная кислота и раствор перманганата калия [6].

Разновидность подобного задания - выбор двух реагентов, с которыми будут взаимодействовать и глюкоза, и сахароза: гидроксид меди (II), аммиачный раствор оксида серебра, этан, этен и кислород. Для выбора правильного ответа учащимся необходимо знать сходства и отличия в химических свойствах моносахаридов и дисахаридов, к которым относятся соответственно глюкоза и сахароза. Из перечня следует сразу же исключить этан и этен, т.к. для них не характерно взаимодействие с углеводами. Способность к горению присуща всем органическим веществам, поэтому один из правильных ответов будет кислород. Для углеводов также характерно взаимодействие с гидроксидом меди (II) и аммиачным раствором оксида серебра, при котором возможно два варианта протекания реакций - окисление и образование комплексных солей. Аммиачный раствор оксида серебра исключается, поскольку сахароза с ним не реагирует по причине отсутствия восстановительных свойств. Гидроксид меди (II) способен не только окислять альдегидные группы, но и образует окрашенные комплексные соли. Последнее свойство является общим и для глюкозы, и для сахарозы по причине наличия в них нескольких гидроксильных групп. Таким образом, правильные варианты ответа на задание - кислород и гидроксид меди (II).

В варианте досрочного ЕГЭ в задании №15 приведена структурная формула пальмитилтриглицерида, представителя жиров, и необходимо выбрать из перечисленных вариантов продукты его щелочного гидролиза. Правильными ответами будут глицерин и пальмитат натрия, т.к. триглицериды относятся к сложным эфирам, при щелочном гидролизе которых образуются спирты и соли карбоновых кислот.

В другом варианте досрочного ЕГЭ в задании №15 перечислены только природные соединения - сахароза, глюкоза, фруктоза, олеилтриглицерид и 2-аминопропановая кислота, и из перечня требуется выбрать два вещества, подвергающиеся гидролизу. Из трех представителей углеводов условием задачи соответствует сахароза, относящаяся к сложным углеводам, одно из свойств которых - способность к гидролизу. Глюкоза, фруктоза и 2-аминопропановая кислота являются конечными продуктами гидролиза. Таким образом, остается олеилтриглицерид - представитель сложных эфиров, также вступающий в реакцию гидролиза. Разновидность подобного задания - выбор двух соединений, не подвергающихся гидролизу, из пяти представителей, среди которых две аминокислоты, дипептид, сложный эфир аминокислоты и полисахарид. По отношению к предыдущему примеру данное задание является обратным и проверяет знание тех же химических свойств. При выборе правильных вариантов ответа нужно исключить гидролизующиеся сложный эфир, дипептид и полисахарид и оставить аминокислоты.

Задание №25 имеет повышенный уровень сложности и оценивается в 2 балла. Рассмотрим пример задания такого типа.

Установите соответствие между названиями двух веществ и реактивом, с помощью которого можно их различить: к позиции, обозначенной цифрой, подберите соответствующую позицию, обозначенную буквой.

НАЗВАНИЯ ВЕЩЕСТВ

- А) пропанол-1 и фенол
- Б) крахмал и сахароза
- В) пропанол-1 и глицерин
- Г) толуол и бензол

РЕАКТИВ

- 1) перманганат натрия (раствор)
- 2) оксид цинка
- 3) бромная вода
- 4) гидроксид меди (II)
- 5) раствор иода

Для распознавания одноатомных спиртов и фенолов применяется качественная реакция с бромной водой (ответ А-3), а чтобы отличить крахмал от сахарозы, необходимо использовать раствор иода (ответ Б-5). Пропанол-1, в отличие от глицерина, не реагирует с гидроксидом меди (II) (ответ В-4), а толуол окисляется перманганатом натрия, в то время как бензол устойчив к окислителям (ответ Г-1). Таким образом, правильный ответ - 3541 [6].

Вторая часть ЕГЭ содержит задания высокого уровня сложности - №33 и 35. Задание 33 представляет собой цепочку превращений с участием органических веществ различных классов, в том числе и относящихся к группе природных соединений, задание 35 - задача на вывод молекулярных формул органических веществ, в частности, аминокислот, их эфиров и дипептидов. В качестве примера разберем решение задачи.

Задание № 35. Органическое вещество А содержит 13,59% азота, 8,74% водорода и 31,07% кислорода по массе и образуется при взаимодействии органического вещества Б с метанолом в молекулярном соотношении 1:1. Известно, что вещество Б имеет природное происхождение и способно реагировать как с кислотами, так и со щелочами.

На основании данных условия задачи:

1. произведите вычисления, необходимые для установления молекулярной формулы органического вещества и запишите молекулярную формулу органического вещества;
2. составьте структурную формулу исходного вещества А, которая однозначно отражает порядок связи атомов в его молекуле;
3. напишите уравнение реакции получения этого вещества при взаимодействии природного вещества Б с метанолом.

Для решения задачи можно использовать следующий алгоритм:

- 1) Нахождение массовой доли углерода;
- 2) Вычисление количества веществ отдельных элементов;
- 3) Нахождение соотношений между элементами;
- 4) Составление молекулярной и структурной формул;
- 5) Запись уравнения реакции с участием искомого соединения.

Таким образом, соединение А имеет молекулярную формулу $C_4H_9NO_2$, что соответствует нитроалканам, аминокислотам и их эфирам. По данным из условия задачи можно прийти к выводу, что соединение А - сложный эфир аминокислоты глицина, а соединение Б - сама аминокислота глицин, или 2-аминоэтановая кислота [5]. Задачи на нахождение молекулярной формулы аминокислот, их сложных эфиров либо дипептидов довольно часто встречаются в вариантах ЕГЭ или в тренировочных сборниках.

Более редкими являются задачи, описывающие свойства других соединений природного происхождения, о которых пойдет речь в следующем примере.

Задание №35. При сжигании образца органического вещества массой 3,44 г получено 7,04 г углекислого газа и 2,16 мл воды. При нагревании с водным раствором гидроксида калия данное вещество подвергается гидролизу, единственным продуктом которого является соединение состава $C_4H_7O_3K$.

На основании данных условия задания:

1. произведите вычисления, необходимые для установления молекулярной формулы органического вещества и запишите молекулярную формулу органического вещества;
2. составьте возможную структурную формулу этого вещества, которая однозначно отражает порядок связи атомов в его молекуле;
3. напишите уравнение гидролиза этого вещества в растворе гидроксида калия [6].

Для решения данной задачи применим тот же алгоритм, что и в предыдущем примере. Таким образом, молекулярная формула исходного соединения - $C_4H_6O_2$, что соответствует лактону оксикарбоновой кислоты - внутреннему сложному эфиру. Щелочной гидролиз - их характерное химическое свойство, в результате которого образуются соли. Значит, в условии задачи искомым веществом является производное 4-оксибутановой кислоты.

Выводы. Школьный курс химии должен отражать тенденции развития современной науки и знакомить учащихся с основными направлениями исследований, а также обеспечивать принцип связи учения с жизнью. В процессе освоения органической химии учащиеся получают представления и о природных соединениях, особенностях их строения и химических свойствах. Таким образом, новая научная дисциплина нашла свое место в заданиях ЕГЭ.

Литература:

1. <https://fipi.ru> ЕГЭ-2020: демо-версия
2. <https://fipi.ru> ЕГЭ-2020: кодификатор
3. <https://fipi.ru> ЕГЭ-2020: спецификация
4. Племенков, В.В. Введение в химию природных соединений / В.В. Племенков. – Казань, 2001. – 376 с.
5. Доронькин, В.Н. ЕГЭ-2020 Химия. 30 тренировочных вариантов по новой демоверсии 2020 / В.Н. Доронькин, А.Г. Бережная, В.А. Февралева. - Ростов н/Д: Легион, 2019. - 608 с.
6. <https://chem-ege.sdangia.ru> - сайт Решу ЕГЭ

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Баянкин Олег Васильевич
Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул);
аспирант Кротов Дмитрий Петрович
Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация. В данной научной статье мы делаем акцент на теоретический анализ и практический опыт работы с учащимися, в процессе формирования их как личности. Раскрываются теоретические предпосылки формирования личности учащихся. Определены основные понятия по актуальной проблеме: «личность», «процесс развития», «процесс формирования», «процесс обучения», «процесс воспитания», «самовоспитание», «среда», «общение», «деятельность». Авторами рассматриваются предпосылки формирования и развития личности учащихся, которые определяют типы мотивов и мотивации к разнообразной деятельности. Принципиальным отличием нашего подхода является то, что существенное влияние на процесс формирования личности учащихся и их становления оказывает динамика психического развития, проявляющаяся как в развитии свойств личности учащегося.

Ключевые слова: личность, процесс развития, процесс формирования, процесс обучения, процесс воспитания, самовоспитание, среда, общение, деятельность.

Annotation. In this scientific article, we focus on the theoretical analysis and practical experience of working with students in the process of forming them as a person. The theoretical prerequisites for the formation of students' personality are revealed. The main concepts of the current problem are defined: "personality", "development process", "formation process", "learning process", "education process", "self-education", "environment", "communication", "activity". The authors consider the prerequisites for the formation and development of students' personality, which determine the types of motives and motivation for various activities. The fundamental difference between our approaches is that the dynamics of mental development, which is manifested as in the development of the student's personality properties, have a significant impact on the process of forming the personality of students and their formation.

Keywords: personality, development process, formation process, learning process, upbringing process, self-education, environment, communication, activity.

Введение. Одной из сложных и ключевых проблем педагогической теории и практики является проблема личности, ее развития, формирования и социализации. Данная проблема имеет различные аспекты, поэтому рассматривается многими науками: философией, социологией, физиологией, анатомией, психологией.

К сожалению, недостаточно полно исследованы и освещены вопросы методики формирования личности учащихся и воспитания личностных качеств, особенно в возрастном аспекте применительно к работе, внешкольных учреждений.

В педагогических и психологических исследованиях на материалах работы с учащимися общеобразовательных школ раскрываются огромные возможности воспитательной работы с детьми и молодежью в свободное от учебы время, большое место в котором занимает работа в школе и во внешкольных учреждениях [5].

В работах по педагогике и психологии рассматриваются условия, отдельные психолого-педагогические воздействия, направленные на формирование и развитие личности учащихся и некоторых личностных качеств [7].

Изложение основного материала статьи. Цель данного исследования обосновать методику формирования личности учащихся и воспитания их личностных качеств в условиях работы внешкольных учреждений. Ставились задачи с позиций комплексного подхода проследить динамику формирования личности учащихся и их личностных качеств, которые, по нашему мнению, должны включать: формирование и воспитание нравственных качеств (честность, коллективизм, дисциплинированность и др.) в сочетании с волевыми (смелость, упорство и др.); формирование и воспитание эстетических качеств (чувство прекрасного, аккуратность и др.); трудовых качеств (трудолюбие, умения и навыки в различных видах трудовой деятельности и др.).

Комплексный подход помогает рассмотреть и уточнить общие задачи и основы методики формирования личности учащихся через нравственного и эстетического и трудового воспитания, что представлено в статье следующим образом.

Нравственное воспитание учащихся содержит следующие задачи:

- 1) усвоение теоретических сведений о нормах и правилах поведения учащегося;

2) формирование нравственного поведения.

Эстетическое воспитание учащихся должно решать следующие задачи:

- 1) формирование у учащихся эстетического отношения к окружающей действительности;
- 2) развитие эстетических чувств, способностей и умений наслаждаться красотой, проявляя их в жизни;
- 3) воспитание эстетических качеств личности учащегося;
- 4) формирование потребности жить и творить прекрасное в процессе деятельности и в повседневных делах.

Комплекс указанных задач не исчерпывает всего многообразия работы педагога по нравственному воспитанию. Подросткам создают условия для накопления опыта нравственного поведения в различных типах коллективов (спортивном, классном организации). Устойчивые привычки нравственного поведения закрепляются в старшем школьном возрасте через вовлечение учащихся в работу по нравственному воспитанию своих младших товарищей в качестве наставников, помощников педагога. Формирование навыков высокой нравственности и культуры у учащихся связано с воспитанием активной жизненной позиции, стабильно проявляющейся в разных ситуациях.

Решать указанные задачи помогает содержание экспериментальной программы по эстетическому воспитанию. Педагогические воздействия, связанные с развитием эстетических эмоций и чувств в младшем школьном возрасте, осуществляют методом слова, показа, их эстетической направленности. Воспитание потребности к эстетическому совершенству у учащихся подросткового возраста обусловлено их стремлением к самоутверждению, признанию, что в данном возрасте часто связывается с внешними данными. Формирование эстетического вкуса у учащихся старшего школьного возраста проходит в тесной связи с поиском - индивидуальной работы. Воспитание устойчивого интереса к красоте по отношению ко всему окружающему закрепляется с помощью системы специальных эстетических воздействий (подбор музыкального сопровождения, наглядное и художественное оформление мест занятий при непосредственном участии самих учащихся). Широко использовались и общеизвестные формы эстетического воспитания: посещение театров, музеев, выставок с последующим целенаправленным обсуждением.

Трудовое воспитание учащихся преследует такие задачи как:

- 1) формирование готовности к выполнению различных трудовых операций и заданий педагога;
- 2) воспитание уважения людей за их трудовые подвиги, уважения к трудовым традициям народа, особенно старшего поколения;
- 3) воспитание умений работать коллективно, сообща, формирование чувства ответственности за общее дело;
- 4) воспитание непримиримого отношения к лодырям, к фактам уклонения от различных видов общественной деятельности, иждивенческим настроениям.

В основе методики трудового воспитания - развитие качества трудолюбия. В младшем школьном возрасте это связано с формированием правильных представлений о трудовой деятельности и различных видах труда. В подростковом возрасте закрепляют умения и навыки коллективного труда (учебно-тренировочного, общественно-полезного и т.д.). Формирование устойчивого интереса к труду и профессиональной ориентации характерно для методики трудового воспитания в юношеском возрасте. В молодежном возрасте следует воспитывать готовность к производственной деятельности с помощью выполнения трудовых обязательств, одновременно со спортивными показателями.

В методике воспитания личностных качеств используются методы убеждения, приучения, примера, как дополнительные — поощрения и наказания, т. е. общепризнанные в педагогике, но отражающие особенности деятельности и специфику работы внешкольных учреждений.

Современная педагогическая практика обладает достаточным количеством оправданных средств педагогической коммуникации и целым рядом инновационных образовательных технологий, направленных на формирование личностных качеств человека и поиска адекватных путей проявления его индивидуальности [4].

В процессе жизни человек постоянно участвует в самых разнообразных видах деятельности: игровой, учебной, познавательной, трудовой, общественной, политической, художественной, творческой, спортивной [1].

Определяющим условием повышения эффективности воспитания и развития личности является нравственно-ценностное взаимодействие учащихся в детском коллективе. Специфической особенностью этого взаимодействия является ориентация на развитие целеустремленности, ответственности, инициативы.

Активность нравственной позиции учащегося требует проявления волевого начала, придающего ей действенность, соединяя моральное сознание с волевым регулированием поведения. Направленность личности определяется характером ее отношений к действительности, особенностям учебной, творческой, физической деятельности, в которых объективно складываются условия для взаимодействия школьников с товарищем, учителем, педагогом, школьным коллективом, обществом в целом. Именно взаимодействие в процессе активной деятельности может стать школой воспитания нравственно-волевых качеств.

Регулирование процесса формирования личности учащегося, определяя особенности воспитания, проникает в любую деятельность школьника, означая особый характер ее отношений к миру, людям, формирование ее мотивации, нравственных убеждений и, в конечном счете, нравственно-волевых качеств, создающих основу саморегуляции личности.

Решение задач воспитания предполагает выявление системообразующего основания, поиск решающего феномена формирования, развития и саморазвития личности учащихся, выбора их собственной жизненной линии. Таким феноменом предстают нравственно-волевые качества, которые формируются в процессе развития личности учащегося.

Педагогические исследования показали, что эффективность решения задач формирования личности учащихся требует такого педагогического взаимодействия в коллективе, при котором обеспечивается процесс их трансформации от простейших этических норм до мотивов в жизненно важных сторонах жизнедеятельности личности. Будучи сформированной, она становится основой для других видов деятельности, выступает той, которая обеспечивает детерминацию поведения подростка, ее нравственную устойчивость, стремление к совершенствованию, характеризующемуся отличием от содержания учебной, творческой, трудовой деятельности.

В формировании личности велика роль самовоспитания. Оно начинается с осознания и принятия объективной цели как субъективного, желательного мотива своих действий. Субъективная постановка цели поведения порождает сознательное напряжение воли, определение плана деятельности. Осуществление этой цели обеспечивает развитие личности [6].

Ведущим компонентом содержания самовоспитания является формирование волевых и нравственных качеств. Существует тесная связь между организацией самовоспитания и самооценкой соответствующих качеств. Показателями этой зависимости выступают: сила общественного мнения, действенность критики и самокритики, благоприятный микроклимат в коллективе, помощь учителя в выборе приемов и средств самовоспитания.

Результаты экспериментальной работы доказали необходимость исследования педагогической деятельности, связанной с руководством процессом самовоспитания, а в некоторых случаях и перевоспитания учащихся. В плане самовоспитания были применены индивидуальные и коллективные обязательства, дневники самоконтроля, отчеты и самоотчеты, методы и приемы регуляции эмоциональных состояний, и другие формы воспитательного воздействия. В плане перевоспитания нами больше использовались методы совместных поручений, наставничество, опора на положительные качества личности, совместные воздействия семьи, школы, общественности.

В исследовании установлено, что определяющими качествами личности учащихся являются целеустремленность, общественная инициатива и ответственность перед коллективом за свои действия, которые проявляются при совершении им поступка.

В процессе формирования личности учащихся, как мы полагаем, можно выделить (условно) также два уровня. Первый указывает, на что он способен в самостоятельной учебной, творческой и трудовой деятельности. Для второго уровня характерны потенциальные формы нравственно-волевого поведения, которые воспитанник хотя и может проявить, но лишь при условии разъяснений, требований и советов со стороны педагога, под воздействием нравственного примера или иных способствующих такому проявлению факторов.

Педагог в коллективе учащихся выступает как старший и более опытный товарищ воспитанников, разделяющий с ними ответственность за учебно-воспитательную и творческую работу этого коллектива, помогающий ему советом, влиянием, мнением. Чувствуя доверие и уважение к себе со стороны взрослых, веря в свою самостоятельность, члены коллектива охотно, с большим напряжением участвуют в трудовой деятельности, максимально проявляя и развивая свои нравственно-волевые качества.

Трудовая и творческая деятельность педагога вполне правомерно считается одной из специальностей педагогической профессии. Такое утверждение обосновано в целом ряде работ различных авторов и не противоречит общепризнанным определениям понятий «профессия» и «специальность», приводимых в справочниках [3].

В литературе, посвященной деятельности педагога, говорится о том, что успешность этой деятельности зависит от специальных способностей, обобщенно называемых педагогическими. Однако детальное рассмотрение работ различных авторов, исследующих проблему педагогических способностей, выявило отсутствие у них единой точки зрения на компонентный состав этих способностей.

Для выявления компонентного состава профессиональных способностей педагога проведено специальное реферирование соответствующей научной литературы с последующим логическим анализом полученного материала. Для определения уровня развития педагогических способностей и параллельной оценки успешности выполнения необходимых профессиональных действий применялись разработанные нами опросники, прошедшие необходимую предварительную методологическую проверку. При их составлении использовались полученные нами в ходе анализа данные о педагогических способностях, а также предварительно разработанные модельные характеристики педагогической деятельности педагогов.

С помощью проведенного аналитико-обобщающего исследования удалось упорядочить научный материал о педагогических способностях, содержащийся в специальной литературе.

В психолого-педагогической литературе отсутствует единая и общепринятая точка зрения о структурно-компонентном составе педагогических способностей педагогов, что обусловлено несколькими причинами: причинами терминологического характера; нарушением формально-логических правил определения понятий; различным пониманием сущностного содержания специальных (педагогических) способностей.

Педагогические способности — это сложное системное образование, состоящее из гностических, дидактических, организаторских, коммуникативных и конструктивных способностей [2]. В свою очередь, каждая из этих способностей имеет собственный компонентный состав.

В результате решения первой задачи исследования нами выявлена структура педагогических способностей. Для проверки ее правильности и установления наличия и количественной меры взаимосвязи этих способностей с успешностью осуществления педагогом своей педагогической деятельности проведен второй этап исследования, в задачу которого входило получение информации об уровне развития педагогических способностей педагога, а также об успешности выполнения им своих профессиональных функций, обеспечивающих управление его педагогической деятельностью.

Правильное методологическое понимание диалектического соотношения деятельности со способностями дает нам основание для верной интерпретации результатов статистического анализа. Иными словами, высокие положительные и достоверные ($p < 0,05$) величины корреляционной связи педагогических способностей с успешностью выполнения функциональных действий педагогом говорят о наличии причинно-следственной связи между этими рассматриваемыми реалиями, что в итоге подтверждает правильность выделенного нами комплекса профессионально-важных педагогических способностей педагога.

Таким образом, при упорядоченном представлении о компонентном составе профессиональных способностей педагога, можно целенаправленно включать в процесс формирования личности учащегося. Также несомненно, что учет выявленных взаимосвязей будет способствовать более правильному построению учебно-практических и творческих занятий с учащимися, подбору нужных игровых ситуаций, моделирующих определенные элементы предстоящей им творческой, учебной, трудовой деятельности, что позволит активизировать процесс формирования личности учащихся и развития необходимых психологических качеств.

Учет выявленных статистических взаимосвязей, подкрепляемый методологическим положением о диалектической взаимосвязи способностей и деятельности человека, позволяет говорить о том, что

выделенные в данном исследовании гностические, конструктивные, коммуникативные, организаторские и дидактические способности обуславливают успешность педагогической деятельности педагога и могут правомерно считаться профессионально важными педагогическими его способностями.

Большинство педагогов подчеркивали отсутствие какой-либо системы выработки нравственных представлений, а тем более понятий, у учащихся. Эпизодические занятия, дискуссии на нравственные темы дают лишь отрывочные нравственные знания. Вероятно поэтому учащиеся крайне редко обращаются за разъяснением непонятого в моральных вопросах, обмениваются мнениями (как показали итоги анкетирования) на занятиях или на улице. Из 600 опрошенных 73% учащихся ответили, что чаще всего они советуются с товарищами или дома [8].

Формирование личности учащихся включает задачи:

- 1) формирование основ мировоззрения путем углубленного изучения социальных функций в современном обществе;
- 2) формирование убежденных патриотов-интернационалистов, проявляющих данные качества в повседневной жизни;
- 3) формирование готовности всегда аргументированно доказать преимущества правильного образа жизни перед сверстниками;
- 4) формирование ценностного отношения между людьми.

В экспериментальных внешкольных учреждениях решение перечисленных задач с учащимися осуществляется с помощью коротких бесед во время учебно-воспитательных и творческих занятий. В подростковом возрасте формирования личности осуществляется в ходе бесед и лекций по специально утвержденной тематике.

Учитывая эти факты, в опытно-экспериментальной работе мы пытались создать целенаправленную систему влияний на развитие нравственного сознания учащихся, на их нравственные убеждения и идеалы. Мы полагаем, что система педагогических воздействий, к которым относятся: разъяснение нравственных норм, групповые и индивидуальные беседы в процессе учебно-воспитательных и творческих занятий и личного общения, рассказы о героических подвигах людей в годы Великой Отечественной войны и о лучших героях наших современниках, личный пример педагога, коллективные походы в кино, участие в туристских походах, приобщение к чтению литературы, подготовка и проведение политинформаций, КВН и др., позволяет определенным образом запрограммировать педагогическое воздействие на сознание, волю и чувства воспитанников, наблюдать и фиксировать это влияние, изменять нравственные суждения подростков. Однако на развитие и формирования личности учащихся оказывают влияние и другие факторы: средства массовой пропаганды (телевидение, радио, печать), художественная литература, а также семья и товарищи. Перед нами встала задача сделать эти средства союзниками в воспитательной работе, а так же в формировании личности учащихся.

Выводы. Учитывая, что процесс формирования личности учащихся носит пока в какой-то степени стихийный характер, мы ставили своей задачей в процессе опытно-педагогической работы создать рациональную систему влияний, имеющую целенаправленный, систематический характер и позволяющую дать практические рекомендации учителям, педагогам. На наш взгляд, систему влияний на процесс формирования личности учащихся можно считать рациональной, если она будет подвижной, экономной и надежной, то есть позволяющей варьировать средства воспитательного воздействия.

Литература:

1. Ананьев Б.Г. Психология и проблема человекознания. - Москва, 1996. - 384 с.
2. Мудрик А.В. Социализация и воспитание подрастающего поколения. - Москва: Знание, 1991. - 30 с.
3. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. - Москва, 2007. - 634 с.
4. Попова Н.В. Включение инновационных технологий обучения в процессе здоровьесберегающего пространства Алтайского государственного педагогического университета // Актуальные научные исследования в современном мире. - 2019. - № 2-5 (46). - С. 155-158.
5. Попова Н.В. Практический опыт реализации организационно-педагогических условий в образовательной среде учреждений дополнительного образования // Актуальные научные исследования в современном мире. - 2019. - № 5-4 (49). - С. 171-174.
6. Попова Н.В., Ельников А.В. Образовательное пространство как условие совершенствования образовательной среды // В сборнике: Ломоносовские чтения на Алтае: фундаментальные проблемы науки и образования Сборник научных статей международной конференции. Ответственный редактор Е.Д. Родионов. - 2017. - С. 1708-1712.
7. Психология и педагогика развития личности: монография / под. ред. Е.Н. Шиянова, С.Б. Бобрышова, О.И. Лепилкиной, В.Я. Яшуткина. - Москва: Илекса, 2002. - 568 с.
8. Сластенин В.А. Педагогика: инновационная деятельность. - Москва: Магистр, 1997. - 224 с.

Педагогика

УДК 373.2

кандидат педагогических наук, доцент Беляева Нина Леонидовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего

образования «Набережночелнинский государственный педагогический университет» (г. Набережные Челны)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ ДИСЦИПЛИНИРОВАННОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье раскрываются педагогические условия воспитания дисциплинированности у детей старшего дошкольного возраста. Дисциплинированность как качество личности характеризует ее поведение в различных сферах жизни и деятельности, и проявляется в ответственности, выдержанности, внутренней организованности, умении подчинять свои личные цели общественным. Дисциплинированность является и критерием культурного уровня личности, помогает человеку определить правильность своих действий,

осознать полезность поступков своих и окружающих, сделать оптимальный выбор в сложных нравственных ситуациях и сохранить при этом личностные позиции и убеждения.

Ключевые слова: дисциплинированность, дети дошкольного возраста, педагогические условия, воспитание.

Annotation. The article reveals the pedagogical conditions of discipline education in children of senior preschool age. Discipline as a quality of personality characterizes its behavior in various spheres of life and activity, and is manifested in responsibility, self-restraint, internal organization, the ability to subordinate their personal goals to public ones. Discipline is also a criterion of the cultural level of the individual, it helps a person to determine the correctness of their actions, realize the usefulness of their actions and those around them, make the best choice in difficult moral situations and maintain personal positions and beliefs.

Keywords: discipline, preschool children, pedagogical conditions, education.

Введение. Дисциплина - одна из важнейших социальных проблем общества и актуальной проблемой современной системы образования. Сегодня все сильнее обостряется противоречие между растущей потребностью государства, общества в дисциплинированных работниках, сознательных, ответственных, добросовестно выполняющих свои обязанности, и ухудшающейся дисциплиной – общественной, учебной, трудовой, семейной, что связано с утратой традиционных нравственных ценностей, меняющимся укладом жизни и деятельности человека, всего общества, отношением к дисциплине в семейном воспитании.

Дошкольный возраст – важный этап формирования нравственно-волевых качеств личности, к которым относится дисциплинированность. Психологи и педагоги отмечают, что сегодня ребенок-дошкольник стал качественно другим, для современных дошкольников характерна ранняя интеллектуализация – они умны, эрудированны, у них выражена повышенная потребность в потреблении информации. Но, у современных детей отмечается повышенная импульсивность, конфликтность, социальная незрелость. Количество запретов в жизни детей в наши дни заметно уменьшилось, поэтому они чувствуют себя более свободными, раскрепощенными. Педагоги отмечают негативное отношение детей к выполнению дисциплинарных правил, норм общественного поведения. Сегодня дошкольники чувствительнее предыдущего поколения, они не выдерживают давления, упреков, активно протестуют, если взрослые заставляют их что-то делать, и оказывают мощное сопротивление дисциплинарным воздействиям. Это вызывает тревогу у взрослых, так как недисциплинированность отрицательно отражается на обучении ребенка в школе, в дальнейшем – на трудовой деятельности, всей жизни человека [3].

Принимая во внимание сказанное, следует предположить, что в этой ситуации возрастает роль детского сада, т.к. только при правильном воспитании дисциплинированность становится устойчивой чертой характера. Сегодня педагоги отмечают – к моменту поступления в детский сад все чаще у детей отсутствуют даже незначительные признаки дисциплины, они беспомощны в соблюдении элементарных норм и правил поведения в коллективе, общественном месте.

Данное утверждение послужило основанием определения цели исследования, которая заключалась в теоретическом обосновании и практическом определении оптимальных педагогических условий, способствующих воспитанию дисциплинированности, закреплению и применению в повседневной жизни старших дошкольников норм, правил, требований дисциплины.

Достижению поставленной цели способствовало решение следующих задач: 1. Выявление роли дисциплины и дисциплинированности в формировании личности ребенка дошкольного возраста. 2. Определение психолого-педагогических особенностей и условий воспитания дисциплинированности у детей старшего дошкольного возраста. 3. Организация работы по воспитанию дисциплинированности старших дошкольников в условиях детского сада.

Изложение основного материала статьи. В.И. Логинова дает следующее определение дисциплинированности: «Это личностное качество, которое включает в себя умение управлять своим поведением, сознательно подчинять его правилам, принятым в обществе, доброжелательно реагировать на предъявляемые обществом требования». С.А. Козлова считает, что знание правил поведения и взаимоотношений облегчает ребенку процесс вхождения в мир себе подобных, в мир людей. Правила служат ребенку определенными опорами и ориентирами в человеческих взаимоотношениях [2, с. 174].

Е.Ю. Демурова, В.А. Горбачева, Р.Г. Римбург подчеркивали, что к дисциплине ребенка-дошкольника начинают приучать, когда он не понимает еще ее значения, постепенно, при определенных условиях, происходит осознание требований взрослых, и простое послушание сменяется сознательностью и добровольностью дисциплины.

На наш взгляд, современные исследования показывают, что до сих пор и в детских садах, и в семьях дисциплина может носить авторитарный характер: от ребенка требуется бездумное выполнение требований, полное подчинение воле взрослого, за невыполнение требования - наказание. При таком подходе формируется элементарная дисциплина, но не может быть сформирована сознательная дисциплина. Ребенок может пассивно выполнять требования взрослых, но он не может самостоятельно подчинять свои желания, не всегда разумные и полезные, требованиям дисциплины, ответственно относиться к выполняемому поручению.

Мы согласны с точкой зрения Е.О. Смирновой [4, с. 52], что мотивом такого поведения, которое обычно называют послушанием, служит большое желание ребенка получить одобрение взрослых, близких и любимых людей.

Мы предположили, что воспитания дисциплинированности у ребенка будет происходить успешнее в том случае, если предметно-пространственная среда активизирует интерес детей к различным видам деятельности, развивает у детей стремление к поддержанию порядка в группе; комплекс игр, игровых приемов и упражнений способствует осознанию детьми нравственного значения норм и правил поведения, мотивирует на сознательное выполнение дисциплинарных требований; сотрудничество с родителями предполагает единство подходов к воспитанию дисциплинированности дошкольников в условиях ДОО и семьи.

Исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад «Подсолнушек», расположенного в г. Чистополь, Республика Татарстан. В эксперименте принимали участие дети подготовительной группы. Для проведения опытно-экспериментальной работы экспериментальные и контрольные группы были подобраны

по принципу идентичности исходных данных (примерно одинаковый уровень развития и воспитания детей, один и тот же возраст, количество детей в группе, равные условия).

В результате анализа предметно-развивающей среды, годовых и календарных планов установлено, что в целом в ДОО созданы хорошие условия для воспитания дисциплинированности: 1) создана разнообразная предметно-развивающая среда, есть хорошие условия для осуществления оздоровительной деятельности в процессе занятий, режимных моментов; 2) четкий режим дня, учитывающий специфику состояния здоровья детей; 3) организовано руководство воспитательно-образовательным процессом в соответствии ООП ДОО. Следует отметить, что задача воспитания дисциплинированности педагогами отдельно не планируется, но воспитание дисциплинированности осуществляется косвенно в режимных процессах ДОО, на занятиях, в играх, в свободной детской деятельности. В планах не отражена работа с родителями по воспитанию дисциплинированности у дошкольников.

Проведенное анкетирование показало, что большинство воспитателей связывают понятие дисциплинированности с понятием послушания, хорошего поведения. При этом педагоги понимают важность дисциплинированности, называя это качество «необходимым». Практически все педагоги ДОО применяют авторитарные методы поддержания дисциплины (наказания, принуждения). Воспитатели не имеют четких представлений о необходимых условиях воспитания дисциплинированности, лишь некоторые называют важным условием режим, и совместную деятельность с семьей, но не выделяют правила поведения, стиль взаимодействия взрослого и ребенка. Таким образом, установлено, что педагоги недооценивают недостаток психолого-педагогических знаний о воспитании дисциплинированности у дошкольников, что может являться причиной, препятствующей полноценному развитию личности ребенка, воспитанию дисциплинированности, организованности, выдержки.

При исследовании уровня дисциплинированности старших дошкольников нами использовалась методика Р.М. Геворкян «Особенности проявления волевых качеств дошкольников», адаптированная к теме исследования, позволяющую выявить уровень дисциплинированности у детей подготовительной группы.

На констатирующем этапе экспериментальной работы у детей экспериментальной группы - средний (53,8%) и низкий (38,5%) уровни дисциплинированности, только у 7,7% детей подгруппы - высокий уровень дисциплинированности; в контрольной группе также преобладают дети со средним (61,5%) и низким (23,1%) уровнем, высокий уровень - у 15,4% детей.

Работа с детьми на формирующем этапе эксперимента тщательно фиксировалась. Началом работы стало создание предметно-пространственной среды, активизирующей детей на участие в различных видах деятельности: игровой, конструктивной, продуктивной, трудовой. В книжном уголке постоянно обновляли подборку книг и альбомов, содержащих примеры проявления дисциплинированности, и наоборот, недисциплинированности. Там же разместили иллюстрации, изображающие поступки детей, героев мультфильмов, персонажей книг и сказок, которые демонстрировали хорошее поведение, или не очень хорошие поступки (Незнайка, Волк и Заяц, поросенок Фунтик, попугай Кеша, старуха Шапокляк, Колобок и т.д.). Созданная предметно-пространственная среда побуждает каждого ребенка выбрать занятие по интересам, вызывает интерес к творчеству, самостоятельной деятельности, что положительно сказывается на эмоциональном настрое детей, мотивирует их на конструктивное взаимодействие со взрослыми и сверстниками.

Для постоянного контакта с родителями создали наглядно-информационный центр «Родительский форум», в котором постоянно размещали советы медицинских работников, инструктора по физкультуре, педагога-психолога по вопросам воспитания волевых качеств личности; представили родителям подборку литературы по воспитанию дисциплинированности в дошкольном возрасте, установили почтовый ящик «Вопрос психологу», посредством которого родители могли задать вопрос педагогу-психологу о проблемах дисциплины в семье (метод обратной связи).

Для воспитания дисциплинированности был разработан комплекс игр: 1) игры на развитие регуляции и произвольности поведения, включающие: игры на освоение правил («Голосование»; «Большие пальцы вверх», «Молчу-шепчу-кричу», «Эстафета хороших известий»); игры на сплочение детского коллектива и формирование умения взаимодействовать («Комплименты», «Связующая нить», «Прогноз погоды», «Лабиринт»); игры на развитие эмоциональной сферы («Это я, узнай меня», «Передай по кругу», «Я дарю тебе подарок»); 2) подвижные игры («Быстро возьми, быстро положи», «Беги и собирай», «Наоборот», «Найди и промолчи», «Один в круге», «Секретное слово», «Игра до победы»); 3) настольные игры «Гора спичек», «Пять спичек»; 4) речевые игры «Хочукалки», «Якалки», «Да и нет не говорите» [1, 5, 6]. Игры применялись на занятиях, прогулках, в свободной образовательной деятельности, совместной и самостоятельной деятельности детей, в режимных процессах.

Для развития произвольности поведения, внимания, памяти использовали также игры: «Домино», «Шашки», игры-«ходилки» с кубиками и фишками, в которых закреплялось умение выполнять игровые правила («Где спрятан клад», «Приключения Лунтика» и др.).

Важной составляющей частью ежедневной работы по воспитанию дисциплинированности стало знакомство детей с культурой поведения, закрепление привычек по соблюдению правил поведения в общественных местах, на занятиях. Были проведены проблемно-игровые занятия: «Все начинается со слова «Здравствуй!» и «Как сказать, чтобы не обидеть?». Проблема соблюдения порядка и бережного отношения к игрушкам были посвящены беседам «Почему важно, чтобы в группе был порядок» «Каждой вещи – свое место», «Где положишь, там и возьмешь». На этих занятиях у детей воспитывалось понимание значения полезных привычек, вырабатывался полезный стереотип соблюдения правил культуры поведения, который затем дети применяли в повседневной жизни.

Повторное обследование показало, что после проведенной работы у детей экспериментальной группы, в основном, высокий (46,2%) и средний (46,2%) уровни, только у 7,6% детей – низкий уровень дисциплинированности; в контрольной группе снизилось количество детей с низким уровнем (15,4%), и заметно увеличилось количество детей с высоким уровнем (23,1%) дисциплинированности.

Выводы. Таким образом, результаты проведенной работы указывают на значимость рассмотренной проблемы. Созданные педагогические условия располагали детей к активной деятельности, способствовали благоприятному психологическому климату в детском коллективе. Особое внимание уделяли нравственному аспекту игровых средств и методов. В игре дети учились уважительному отношению к другим людям, выражаемому через соблюдение норм и правил поведения: приветствовать, благодарить, просить о помощи,

предлагать помощь, делать замечания, не обижая и т.д. Коллективные игры сплотили детский коллектив, помогли ребятам понять, что дисциплина делает дружбу крепче, учит помогать друг другу, показывает, что очень важно уметь выполнять правила, следовать указаниям взрослого, не для себя лично, а для того, чтобы не подвести товарищей, взрослых. Дружелюбные отношения способствовали проявлению взаимопомощи, поддержки в детских взаимоотношениях, конфликты стали реже, снизился уровень агрессии. Уменьшилось и количество запретов, замечаний со стороны воспитателей. Преобладающими методами управления дисциплинарными отношениями были советы, убеждения, поощрения, пример правильного поступка.

Проведенное исследование показало, что умение выполнять дисциплинарные требования прямо связано с развитием у ребенка волевых процессов. У одного ребенка выдержка, организованность проявлялись во всех играх, а у другого было очевидно, что он обладает противоположными качествами – тороплив, неорганизован, не умеет следовать правилам игры. Было отмечено, что недисциплинированное поведение (невывержанность, ребенок постоянно отвлекается, шумит, выкрикивает, старается привлечь к себе внимание взрослого и других детей) может быть связано с типом темперамента ребенка, его индивидуальностью. В этом случае требуется применение индивидуального подхода в подборе упражнений, игр, заданий, проведение индивидуальных занятий, психологических игр, этюдов на внимание, расслабление, упражнения на формирование выдержки, исполнительности, уверенности в себе. Постоянно консультировали родителей, разрабатывая рекомендации, для каждого ребенка по воспитанию дисциплинированности.

Таким образом, систематическая работа по воспитанию дисциплинированности в специально созданных педагогических условиях, осуществляемая в различных видах детской деятельности, в режимных процессах, на занятиях, способствовала успешному воспитанию у старших дошкольников выдержки, организованности, исполнительности, привычки к опрятности и аккуратности, знанию и применению правил и норм поведения.

Литература:

1. Волков, Б.С., Волкова Н.В. Учим общаться детей 3-7 лет / Б.С. Волков, Н.В. Волкова. – М.: ТЦ Сфера, 2014. – 128 с.
2. Козлова, С.А. Дошкольная педагогика / С.А. Козлова, Т.А. Куликова. - М.: Академия, 2014. - 467 с.
3. Меренков, А.В., Буйлова, Л.Н., Кленова, Н.В. Формирование нравственных качеств как важнейших аспектов подготовки к школе / А.В. Меренков, Л.Н. Буйлова, Н.В. Кленова // Дошкольное воспитание. – 2001. - № 8. – С. 27-34.
4. Смирнова Е.О. Диагностика психического развития детей / Е.О. Смирнова, Л.Н. Галигузова, Т.В. Ермолова, С.Ю. Мещерякова. - МГППУ, 2012. - 128 с.
5. Ульева, Е.А. Уроки вежливости и хорошего поведения, или Как сделать вашего ребенка воспитанным / Е.А. Ульева. – Ростов н/Д: Феникс, 2016. – 157 с.
6. Урунтаева, Г.А. Дошкольная психология: учебн. пособие для средних педагогических учеб. заведений / Г.А. Урунтаева. - М.: Академия, 2015. – 370 с.

Педагогика

УДК 37.02

кандидат педагогических наук, доцент Бичева Ирина Борисовна

Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород);

магистрант Князева Елена Александровна

Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород);

студент Казначеев Дмитрий Александрович

Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород)

НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье обосновано значение формирования экологической ответственности у педагогов дошкольной образовательной организации в решении задач экологического дошкольного образования. Дано определение понятия «экологическая ответственность», выделены структурные компоненты, уровни сформированности экологической ответственности у педагогов. Обозначены задачи и прогнозируемые результаты ее формирования. Важным условием формирования и повышения экологической ответственности у педагогов авторы рассматривают целенаправленное проектирование и реализацию методического сопровождения на основе правовых аспектов дошкольного образования, индивидуальных возможностей профессионально-экологического развития педагогов.

Ключевые слова: ответственность, экологическая ответственность, компоненты экологической ответственности, педагог дошкольного образования.

Annotation. The article substantiates the importance of the formation of environmental responsibility among teachers of a preschool educational organization in solving the problems of environmental preschool education. The concept of "environmental responsibility" has been defined, structural components and levels of formation of environmental responsibility among teachers have been identified. Tasks and predicted results of its formation are indicated. An important condition for the formation and increase of environmental responsibility among teachers, the authors consider the targeted design and implementation of methodological support based on the legal aspects of preschool education, individual opportunities for the vocational and environmental development of teachers.

Keywords: responsibility, environmental responsibility, components of environmental responsibility, teacher of preschool education.

Введение. Умение ставить реально достижимые цели, определять способы и средства экологически направленной воспитательно-образовательной деятельности с детьми, учитывая особенности возраста и потенциальные возможности каждого ребенка, является важным направлением профессиональной деятельности педагога дошкольного образования в условиях вариативности рекомендуемых комплексных и вариативных образовательных программ экологического содержания. В данном контексте усиливается значение экологической ответственности педагога, как необходимой профессионально значимой личностно-

деятельностной характеристики, что соответствует требованиям ФГОС ДО в области экологического образования ребенка дошкольного возраста.

В психолого-педагогических исследованиях ответственность педагога раскрывается как личностно-профессиональное свойство, определяющее степень активности в решении профессиональных задач. Как отмечает К.А. Абульханова-Славская «ответственность есть гарантирование личностью достижения результата своими силами и социальное основание организованности общества, способным дополнить и восполнить правовую систему» [1, с. 30]. Ответственность личности, являясь объективно существующим явлением, проявляется в процессе взаимодействия с целью упорядочивания и согласования действий участников складывающихся отношений. Форма выражения ответственности закладывается нормами, которые регулируют должное поведение личности. В исследованиях также указывается, что ответственность может быть позитивной и ретроспективной. Позитивная ответственность возникает с момента выполнения должностных обязанностей и характеризуется их качеством (В.Н. Кудрявцев, Б.Л. Назаров, П.Е. Недбайло, В.Н. Смирнов). Движимым началом позитивной ответственности считается активность личности в совершении полезных действий для достижения оптимальных результатов. Ретроспективная ответственность – это мера принуждения (И.С. Самошенко, М.Х. Фарукшин, Л.С. Явич).

Основываясь на вышеизложенном, следует, что экологическая ответственность отвечает всем этим признакам, поскольку является категорией долга и обязанности личности по отношению к природе. Для педагога дошкольного образования это имеет первостепенное значение, так как эффективность его профессионально-экологической деятельности напрямую влияет на качество экологического воспитания и развития ребенка, а осознанность экологических норм и их надлежащего выполнения отражает субъективный характер отношения к экологической ответственности.

Целью публикации является обоснование структуры экологической ответственности педагога дошкольной образовательной организации, определение задач, прогнозируемых результатов ее развития и повышения в условиях дошкольной образовательной организации.

Изложение основного материала статьи. Проблема экологической ответственности личности исследовалась А.П. Беляевой, Б.С. Гершунским, В.Э. Гирусовым, С.Н. Глазачевым, Н.Н. Моисеевым, Л.В. Моисеевой, К. Муздыбаевым, А.М. Новиковым и другими учеными. Учеными раскрываются методологические, социально-экономические, экологические, организационно-педагогические основы формирования и перспективы развития экологической ответственности специалистов различных сфер деятельности, в том числе, образовательных. Так, И.Д. Зверев, отмечая интегративный характер экологической ответственности, указывает на особенности ее проявления в научно-теоретическом, нравственном, производственном и художественно-эстетическом отношении личности к окружающим явлениям [10]. И.Т. Суравегиной справедливо подчеркивается значение развитой убежденности в выполнении «моральных требований, связанных с отношением к природе» [13]. По мнению А.Н. Захлебного ответственное отношение к окружающей среде является основой формирования экологической культуры личности и ее важнейшим показателем [9, с. 8]. Отметим в данном контексте исследование А.М. Макарского, которым предлагается алгоритм формирования экологической ответственности личности как условие его экологической культуры: система экологических знаний, экологическое сознание, отношение к окружающей среде, убеждение в природоохранной деятельности и поведении, мировоззрение, мотивы экологического поведения, экологически целесообразное поведение (экологические поступки и привычки), экологически устойчивое поведение [11, с. 23]. Вопросы, связанные со структурой экологической ответственности личности, раскрываются в работах Т.С. Хазыковой [14], С.А. Шобонова [15] и других ученых.

Таким образом, содержательно экологическая ответственность личности включает социально-значимые мотивы, познавательный интерес, которые определяют ее отношение к окружающей среде, положительную установку и готовность к природоохранной деятельности, оценочные суждения в области взаимодействия человека и природы. О сформированности экологической ответственности свидетельствуют системные знания и умения в области экологии, активность и саморегуляция в выполнении норм природоохранной деятельности и правил поведения в природной среде. Степень проявления экологической ответственности обусловлена ценностными ориентациями личности и развитием таких личностно-профессиональных качеств, как культурность, образованность, критичность, воспитанность, отзывчивость, предвидение последствий своих поступков и действий, др.

В то же время, в теории и практике дошкольного образования формирование экологической ответственности, как важной составляющей профессионально-экологического развития педагогов, не имеет должного обоснования. Например, в исследовании Л.М. Гримовской выявлено недостаточное понимание воспитателями «сущности проектной деятельности экологической тематики, ее возможностей в развитии познавательных способностей детей» на основе природоведческого содержания [8, с. 6]. Налицо противоречие между современными требованиями к личности педагога дошкольного образования как экологически ответственного и недостаточной разработанностью методических основ формирования экологической ответственности в условиях дошкольной образовательной организации.

Мы разделяем точку зрения Н.М. Мамедова и С.Н. Глазачева (1996), Г.А. Папучковой [12], которые определяют экологическую ответственность как основную цель экологического образования, подчеркивая единство личностного и общественного отношения к окружающей действительности. Учеными отмечается, что данное качество характеризует нравственно-правовой и психологический аспект развития личности и во многом зависит от сформированности самоконтроля, критичности, осознанности норм, способности к предвидению ближайших и отдаленных последствий собственных действий в условиях природы. Основываясь на данной позиции, экологическая ответственность педагога дошкольного образования рассматривается нами как компонент профессионально-экологического образования, обеспечивающий способы формирования знаний (философских, методологических, психолого-педагогических, методических), умение эффективно осуществлять педагогический процесс в области экологического дошкольного образования. Именно ответственное отношение к природе обуславливает выполнение нравственно-правовых норм природосообразной профессиональной деятельности, созидательную активность и стремление к сохранению и преумножению природных богатств.

При разработке структуры экологической ответственности педагога дошкольного образования учитывались принципы синергетического подхода (самоорганизации, системности, взаимодействия),

принцип единства природы и человека, принцип экологической этики. Это позволило выделить следующие ее компоненты:

- мотивационно-личностный (отражает уровень экологического сознания и экологической культуры, готовности к эколого-профессиональной деятельности, сформированность соответствующих интересов, потребностей и установок);
- информационно-содержательный (отражает уровень экологических знаний и экологических проблем современности, сформированность устойчивых убеждений в важности эколого-профессиональной и природоохранной деятельности);
- деятельностно-поступочный (отражает уровень целесообразной экологической активности, природосообразного поведения и технологий экологического дошкольного образования);
- рефлексивно-оценочный (отражает уровень осознания результатов собственной профессионально-экологической деятельности, причин затруднений и возможностей роста).

Для оценки уровня сформированности экологической ответственности педагогов дошкольной образовательной организации (далее – ДОО) нами предлагаются три уровня: высокий (устойчивое проявление всех компонентов), средний (достаточно устойчивое проявление некоторых компонентов), низкий (эпизодическое проявление отдельных компонентов).

Значимым условием формирования и повышения экологической ответственности у педагогов ДОО мы считаем целенаправленное проектирование и реализацию методического сопровождения на основе правовых аспектов дошкольного образования, индивидуальных возможностей профессионально-экологического развития педагогов [2, 4, 5, 6, 7]. Поэтому считаем важным решение следующих задач:

- создать в ДОО эколого-развивающее профессиональное пространство, соответствующее положениям синергетического и индивидуально-дифференцированного подходов в процессе методического сопровождения и обеспечения;
- сформировать у педагогов устойчивую профессионально-экологическую позицию на приоритетность нравственно-экологических основ профессиональной деятельности;
- конкретизировать задачи профессионально-экологического развития педагога на основе исследования реального уровня сформированности экологической ответственности;
- определить актуальное и индивидуально направленное эколого-ориентированное содержание методического сопровождения;
- осуществить выбор образовательных технологий профессионально-экологического развития педагогов в процессе методического сопровождения, обеспечивающих формирование этико-правового отношения к природе и экологически-целесообразного поведения;
- обеспечить субъект-субъектное взаимодействие педагогов, основанное на доброжелательном и уважительном отношении к разным эколого-профессиональным позициям, реальному опыту реализации задач дошкольного экологического образования;
- организовать оперативную оценку процесса повышения экологической ответственности педагогов, мониторинг достигнутых результатов (промежуточных и итоговых) на основе методов самооценки и экспертных оценок.

Прогнозируемые результаты сформированности экологической ответственности у педагогов ДОО видим в том, что педагоги:

- способны осознавать экологические проблемы и порождающие их причины;
- имеют козволюционную позицию на природу и учитывают принципы природосообразности в эколого-профессиональной деятельности;
- знают методы самодиагностики экологической ответственности и умеют объективно анализировать ее результаты, ставить четкие цели, задачи и проектировать содержание экологического самообразования;
- владеют навыками планирования и организации процесса экологического образования с воспитанниками на основе современных технологий дошкольного экологического образования, системы методов и приемов экологического воспитания, обеспечивая содержательную, эмоционально насыщенную экологическую деятельность с детьми, формирование у них необходимых представлений о природе, навыков бережливого природопользования, осознанного и ценностного отношения к природе;
- умеют взаимодействовать с родителями в вопросах экологического образования воспитанников, используя разнообразные формы и методы экологического просвещения и побуждая к активному участию в совместных экологических мероприятиях; др.

Выводы. Формирование экологической ответственности у педагогов ДОО является важным фактором экологического образования и необходимым условием повышения качества профессионально-экологической деятельности.

Экологическая ответственность педагога оказывает существенное влияние на результативность профессионально-экологического опыта, позволяя на основе приобретаемых экологических знаний и умений оптимально сочетать различные методы природоохранной деятельности в процессе осуществления воспитательно-образовательного процесса.

Сформированность экологической ответственности проявляется в ценностно-смысловом отношении к природе, во владении экологическим содержанием, специальными технологиями его освоения, выражается в этико-нормативном поведении в природной среде. Достижение педагогами высокого уровня экологической ответственности свидетельствует об эффективности осуществления экологического дошкольного образования и может рассматриваться как конкурентное преимущество ДОО [3].

Процесс развития и повышения экологической ответственности у педагога обуславливает преобразование его методической подготовки в условиях ДОО и разработку системы методического сопровождения профессионально-экологического развития.

Литература:

1. Абульханова-Славская К.А. Типология личности и гуманистический подход // Гуманистические проблемы психологической теории. М., 1995. С. 27-48.
2. Бичева И.Б., Гладкова Н.Е. Актуальность правового воспитания в дошкольной образовательной организации // Перспективы науки и образования. 2017. № 5 (29). С. 45-49.

3. Бичева И.Б., Казначеева С.Н., Егорова В.Ю., Казначеев Д.А. Конкурентные преимущества дошкольной образовательной организации в развивающемся профессиональном пространстве // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2019. № 6 (40). С. 11-17.
4. 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.
5. Бичева И.Б., Хижная А.В., Дряхлова О.В. Роль экологической компетентности педагога в профессиональной деятельности // Государственный советник. 2019. № 1 (25). С. 69-73.
6. Бичева И.Б., Филатова О.М. Проектирование управленческих компетенций руководителя дошкольной образовательной организации // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7. № 1 (26). С. 7.
7. Бичева И.Б., Челнокова Е.А., Юдакова О.В., Царева И.А. Профессиональное развитие личности педагога в современных условиях // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 54-4. С. 16-22.
8. Гримовская Л.М. Развитие познавательных способностей детей в проектной деятельности по экологической тематике // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8, №2. С. 6.
9. Захлебный А.Н. На экологической тропе. М.: Знание, 1986. 77 с.
10. Зверев И.Д. Формирование ответственного отношения к природе // Педагогика. 1983. №12. С. 12-19.
11. Макарский А.М. Формирование экологической культуры учащихся в условиях неформального экологического образования: монография. Санкт-Петербург. ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2007. 127 с.
12. Папуткова Г.А. Экологическая ответственность как системообразующее понятие экологического образования // Alma mater (Вестник высшей школы). 2006. № 1. С. 16-19.
13. Суравегина И.Т. Теория и практика формирования ответственного отношения школьников к природе в процессе обучения биологии: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1986. 21 с.
14. Хазыкова Т.С. Экологическая ответственность личности: сущность и структура // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2009. № 2. С. 363-366.
15. Шобонов С.А. Структура экологической ответственности личности // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2009. № 2 (42). С. 32-35.

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 **Андреева Екатерина Николаевна**

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

РАЗВИТИЕ ЗВУКО-БУКВЕННОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ

Аннотация. Авторами раскрыта проблема развития звуко-буквенного анализа и синтеза у детей с ОВЗ на занятиях по обучению грамоте. Рассмотрена адаптированная диагностическая методика для дошкольников с сочетанными нарушениями: общим недоразвитием речи и нарушением вербально-логических компонентов высших психических функций. Авторами определены направления деятельности по развитию звуко-буквенного анализа и синтеза у детей с ОВЗ на занятиях по обучению грамоте.

Ключевые слова: логопедическая работа, диагностика, общее недоразвитие речи, звуко-буквенный анализ и синтез, дошкольники.

Annotation. The authors reveal the problem of development of sound-letter analysis and synthesis in children with disabilities in literacy classes. An adapted diagnostic method is considered for preschool children with combined disorders: General underdevelopment of speech and violation of verbal and logical components of higher mental functions. The authors have identified areas of activity for the development of sound-letter analysis and synthesis in children with disabilities in literacy classes.

Keywords: speech therapy, diagnostics, General speech underdevelopment, sound-letter analysis and synthesis, preschool children.

Введение. Одной из самых важных задач в системе дошкольного образования является развитие звуко-буквенного анализа и синтеза у детей дошкольного возраста. На занятиях по обучению грамоте, благодаря работе учителя-логопеда, у дошкольников происходит формирование и развитие грамматически правильной, лексически богатой и фонетически четкой речи. Развитие речевого слуха и фонематического восприятия создают фундамент для успешного овладения грамотой и звуко-буквенным анализом и синтезом слов. В соответствии с ФГОС ДО важным является преемственность между дошкольным и школьным образованием. Поэтому занятия по обучению грамоте являются основой для подготовки дошкольников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) к учебной деятельности.

Исследованием звуко-буквенного анализа и синтеза занимались Р.И. Лалаева, Л.А. Парамонова, Л.Б. Баряева, Л.В. Лопатина, Н.В. Нищева, Л.С. Волкова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Н.С. Жукова и др., исходя из их научных трудов, видится необходимым и важным проводить логопедическую работу по развитию звуко-буквенного анализа и синтеза у дошкольников с общим недоразвитием речи.

По мнению Л.В. Лопатиной, Р.И. Лалаевой, Л.А. Парамоновой и др., процесс подготовки дошкольников к обучению грамоте включает звуковой анализ слова, при овладении которым ребенок определяет последовательность звуков в слове, качественные характеристики звуков, устанавливает роль звука в словах.

Овладение грамотой происходит поэтапно, начиная с первого этапа дети от года до четырех лет начинают осваивать фонематическое восприятие, и у них развивается фонематический слух; второй этап предполагает овладение ребенком пяти лет звуковым анализом. Т.Б. Филичевой, Т.В. Тумановой и др.

отмечается, что процесс овладения фонематическим восприятием позволяет ребенку различать при устном воспроизведении особенности и порядок звуков в словах, а при звуковом анализе развиваются речеслуховой, речедвигательный, зрительный анализаторы при дифференциации звуков и воспроизведению их на письме [6].

Таким образом, на занятиях по обучению грамоте полноценное развитие звуко-буквенного анализа и синтеза у дошкольников с ОВЗ, возможно если учитывать индивидуальные навыки развития звуко-буквенного анализа и синтеза; при проведении специальных комплексных занятий по обучению грамоте.

Изложение основного материала статьи. Исходя из нормативно-правовых документов: Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации», Майских указов президента, ФГОС ДО, Концепции развития образования детей с ОВЗ и инвалидностью в период 2020-2030 годы, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья рассматриваются как лица с недостатками в психологическом, физическом развитии, не имеющие возможности в получении образования без создания специальных условий (адаптированной образовательной программы для каждой нозологической группы; тьюторского сопровождения в условиях образовательной организации и т.д.) и подтверждения статуса ребенка с ОВЗ, инвалидностью в городской, областной, краевой психолого-медико-педагогической комиссией.

В нашей статье рассматриваются дети с ограниченными возможностями здоровья, относящиеся к нозологической группе дошкольников: с тяжелыми нарушениями речи, с общим недоразвитием речи и интеллектуальными нарушениями.

Проведя теоретический анализ развития речи у дошкольников с общим недоразвитием речи, в исследованиях Р.Е. Левиной, Р.И. Лалаевой, Л.Г. Парамоновой, С.Н. Шаховской, О.Г. Приходько, М.В. Ипполитовой, Е.М. Мاستюковой, Т.Б. Филичевой, Т.В. Волосовец, Т.В. Тумановой и других, пришли к выводу: большое значение имеет ранняя диагностика выявления нарушений речевого развития у детей и своевременное оказание им логопедической помощи; нарушения в звуко-буквенном анализе и синтезе у детей проявляются в аграмматичных фразах, смещении звуков, неправильном восприятии фонем, искажении слоговой структуры слов, произношении звуков, не умения выделять звуки в словах.

Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева, считали, что овладение звуковым анализом способствует обучению детей умению определять последовательность, порядковое и количественное нахождение звуков в словах, ударный и безударный слог и звук в слове, ориентироваться в слоговой структуре слова, различать на слух гласные и согласные, звонкие и глухие, твердые и мягкие [6].

Исследование Р.И. Лалаевой свидетельствует, что ребенок будет способен к звуковой действительности языка, определению и строению звуковой формы слова, уметь усваивать язык, что будет способствовать эффективному развитию лексико-грамматического строя речи [3].

Практическая часть исследования включала педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный). В исследовании участвовали дошкольники, имеющие статус ребенка с ограниченными возможностями здоровья: общее недоразвитие речи III уровня, на фоне нарушения иннервации артикуляционного аппарата, нарушение вербально-логического компонента высших психических функций. На основе методики Р.И. Лалаевой нами был составлен диагностический инструментарий, адаптированный под исследуемую категорию дошкольников, для определения уровня развития звуко-буквенного анализа и синтеза слов [3]. Нами определялось:

1. Наличие звука в слове. Установка: рассмотри внимательно картинки животных, отбери те, в названиях которых есть звук [С]. Опорные картинки: собака, овца, кошка, лиса, медведь, свинья, слон, волк.

2. Подбор слов на заданный звук. Установка: назови слова со звуком [З] (нарушенные у ребенка звуки не предлагаем). Необходимо ребенку подобрать 3 слова.

3. Выделить первый звук в слове. Установка: послушай внимательно слова и назови первый звук в каждом слове: Аня, Оля, Ира, Уля, Коля, Толя.

4. Выделить последний звук в слове. Установка: послушай слова и назови последний звук в этих словах: осы, мак, шум, пух, бок, узор, узел, угол.

5. Определить местоположение звука в слове. Установка: определи, какой звук поётся в середине слова с опорой на картинку (гласный звук интонируется): сад, газ, сук, пол, сыр, сын, сок, сом, рис, кит.

6. Определить количество звуков в слове. Установка: посмотри внимательно на картинки, проговори их названия. Посчитай, сколько звуков в слове: кот, нос, рана, рама.

7. Составить слова по отдельно названным звукам. Установка: собери звуки в слова: [м] [а] [к], [к] [а] [ш] [а], [с] [л] [о] [н].

8. Определить последовательность звуков в слове. Установка: назови слово и определи последовательность звуков: звук первый, второй, третий и т.д. (с опорой на картинку): бык, дом, лапа, гора.

9. Разделить слова на слоги. Установка: послушай внимательно слова, скажи, сколько слогов в слове (с опорой на картинку): липа, грибы, пышка, малина, экскаватор.

10. Определить ударения в слове. Установка: определи на какой слог падает ударение: кот, липа, коза, эхо, машина.

11. Определить гласный или согласный. Установка: посмотри внимательно на картинки. Под картинкой нарисован пустой квадрат, если изображенное слово начинается на звук - гласный, раскрась квадрат красный цвет, в синий, если слово начинается на звук – согласный. Картинки: арбуз, пирамидка, индюк, медведь, книга, оса.

12. Определить место гласного звука в слове (в начале, конце, середине). Установка: сейчас мы будем определять, где находится звук [А] в слове в начале, в конце или в середине. Я назову слово, а ты будешь класть красный кружок в соответствующую клеточку. Слова: август, апельсин, Ира, рука, мак, бал.

13. Определить место согласного звука в слове (в начале, конце, середине). Установка: сейчас мы будем определять, где находится звук [М] в слове в начале, в конце или в середине. Я назову слово, а ты будешь класть синий кружок в соответствующую клеточку. Слова: молоко, малина, морковь, дом, том, самолет, лампа.

14. Определить мягкие и твердые согласные. Установка: сравни слова Маша и Миша. Какой из них звук [М] твердый, какой – мягкий (произносим утрированно)? А теперь давай Маше дадим те картинки, в названиях которых звук [М] твердый, а Мише – в которых звук [М'] мягкий. Картинки: мяч, мышка, мишка, муравей, матрешка, миска.

15. Определить звонкие и глухие звуки. Установка: слушай внимательно, я назову слово, если оно начинается на звонкий согласный, ты поднимешь картинку с колокольчиком, если на глухой согласный - картинку с зачеркнутым колокольчиком. Слова: зонт, слон, шуба, жук, бубен, палка, гусь, кошка.

Диагностика предполагает выявление нарушений в звуко-буквенном анализе и синтезе, а также позволяет определить симптомы нарушений и связи между ними в развитии у дошкольников с ОВЗ, установить иерархию выявленных нарушений и сохранных звеньев.

По характеру ответов мы оценивали правильность выполнения задания. В результате проведенной диагностики по состоянию звуко-буквенного анализа и синтеза слов были получены уровни: высокий уровень - 0%; средний уровень - 56%; низкий уровень - 44%. Наибольшие трудности вызвали задания в определении количества, последовательности, места гласных и согласных (мягких и твердых, звонких и глухих) звуков в слове, составление слова по отдельно названным звукам.

С учетом выявленных индивидуальных навыков развития звуко-буквенного анализа и синтеза, нами было разработано и апробировано содержание логопедической работы по развитию звуко-буквенного анализа и синтеза у дошкольников с ОВЗ на занятиях по обучению грамоте.

В основу логопедической работы нами были положены принципы системности; дифференцированного и индивидуализированного подхода; комплексности содержания; поэтапности содержания и проведения занятий; опоры на сохранные анализаторы при обучении грамоте.

За основу логопедической работы на занятиях по обучению грамоте была использована адаптированная программа коррекционно-развивающей работы в подготовительной логопедической группе для детей с тяжелыми нарушениями речи МБДОУ «Детский сад № 138». Дополнены и расширены основные задачи и направления коррекционной работы по развитию звуко-буквенного анализа и синтеза. Учитывая особенности детей с ОВЗ, на занятиях в содержание включены упражнения по развитию вербально-логического компонента высших психических функций у дошкольников подготовительной группы, а также разработаны индивидуальные задания для педагогов и родителей.

Современные направления логопедической работы по развитию звуко-буквенного анализа и синтеза включают в себя мнемосхемы, кейсы, интерактивные технологии, графические схемы, чертежи и т.д. В нашей логопедической работе использовалась зрительная символика, которая по мнению авторов Е.Ю. Корчугановой, Т.А. Сидорчук, Н.Н. Хоменко рассматривается как процесс применения наглядных пособий. Научное исследование и практика подтверждают, что именно зрительная символика является той формой выделения и обучения отношений, которая доступна детям дошкольного возраста.

Зрительная символика включает алгоритм проведения структурированного занятия по обучению грамоте. Она ориентирована на использование внешних форм замещения (использование схематических рисунков, графических схем, чертежей и т.д.). Наиболее значимым по мнению В.П. Глухова является зрительное представление абстрактных понятий, умение работать с ними, так как мыслительные задачи у них решаются с преобладающей ролью внешних предметов, зрительная символика усваивается лучше вербальной.

Успешность занятия зависит от подготовительного этапа учителя-логопеда, который большое внимание уделяет подбору слов, зрительных объектов, с учетом речевых и интеллектуальных особенностей детей.

Взаимодействие с родителями было направлено на использование в условиях семьи, специально подобранных игр и упражнений для каждого ребенка, направленных на сенсорное развитие, лексико-грамматическое, составление предложений, различных конструкций с использованием заданных звуков, слов, на формирование словесного творчества.

Данные игры и упражнения, строились на зрительной символике и способствовали обогащению словаря детей синонимами, признаками предметов, образными средствами языка. Благодаря данным упражнениям мы способствовали усвоению подчинительных связей между существительными, прилагательными и глаголами, способами словообразования и построения описательных упражнений. Они совершенствуют познавательную, речевую деятельность, эмоциональную сферу и повышают речевую культуру дошкольников с ОВЗ.

Использование индивидуальных игр и упражнений, построенных на зрительной символике в педагогическом процессе во взаимодействии с родителями, позволило строить занятия по обучению грамоте в соответствии с тематическим планированием и добиваться высоких показателей в развитии звуко-буквенного анализа и синтеза у дошкольников с сочетанными нарушениями.

Контрольный этап педагогического эксперимента показал значительную динамику в количественных показателях, низкий уровень не выявлен, а после проведенной логопедической работы у всех детей заметно улучшились результаты звуко-буквенного анализа и синтеза. Сравнительные результаты констатирующего и контрольного экспериментов показали, что проведение занятий по обучению грамоте, направленных на развитие звуко-буквенного анализа и синтеза, с использованием зрительной символики, индивидуального подхода, взаимодействие педагогов, родителей и учителя-логопеда повышают уровень развития ребенка.

Выводы. Для развития звуко-буквенного анализа и синтеза на занятиях по обучению грамоте дошкольников с ОВЗ мы использовали материалы исследований Р.И. Лаласовой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, Т.А. Ткаченко и Н.В. Нищевой и др. В результате диагностики у дошкольников с ОВЗ мы выявили нарушения в развитии звуко-буквенного анализа и синтеза. С учетом индивидуальных диагностических данных были подобраны методики по улучшению состояния звуко-буквенного анализа и синтеза у дошкольников с ОВЗ, которые использовались на подгрупповых и индивидуальных занятиях по обучению грамоте.

Развитие звуко-буквенного анализа и синтеза у дошкольников с ОВЗ зависит от правильно выбранного содержания для каждого ребенка на занятиях по обучению грамоте, с учетом диагностических показателей, степени участия педагогов и родителей в логопедической работе.

Литература:

1. Болдинова О.Г. Социализация дошкольников с ОВЗ в условиях инклюзии. - Ростов-на-Дону, 2018.
2. Коломийцева И.В., Болдинова О.Г. Особенности развития звуко-буквенного анализа и синтеза у дошкольников с нарушениями речи // Психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного и специального образования. Материалы докладов III Всероссийской научно-практической конференции. - 2016. С. 174-177.

3. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей. - М., 2004
4. Маркова Н.Ф. Организационно-педагогическое сопровождение дошкольников в социальную инклюзивную среду дошкольной образовательной организации // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66-4. С. 169-172.
5. Никольская О.С., Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л., Карабанова О.А. Развитие дошкольного образования детей с ОВЗ: целевые ориентиры, стратегические направления и ожидаемые результаты // Альманах Института коррекционной педагогики. 2019. №36.
6. Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием. Воспитание и обучение. Учебно-методическое пособие для логопедов и воспитателей. - М., 2000.

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 Клименко Таисия Владимировна

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

ДОШКОЛЬНИКИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ЦИФРОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. Авторами раскрыта проблема организации содержания логопедической работы с дошкольниками с ограниченными возможностями здоровья в цифровом пространстве дошкольной образовательной организации. В статье представлены цифровые технологии для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи, рассмотрен метод case-study и его использование на логопедических занятиях с учетом регионального компонента Ростовской области.

Ключевые слова: дошкольники с ограниченными возможностями здоровья, тяжелые нарушения речи, цифровизация, метод case-study, логопедическая работа, региональный компонент.

Annotation. The authors reveal the problem of organizing the content of speech therapy work with preschool children with disabilities in the digital space of a preschool educational organization. The article presents digital technologies for preschoolers with severe speech disorders, considers the case-study method and its use in speech therapy classes, considering the regional component of the Rostov region.

Keywords: preschool children with disabilities, severe speech disorders, digitalization, case-study method, speech therapy, regional component.

Введение. По данным Федерального реестра инвалидов, число детей дошкольного возраста с ОВЗ в России ежегодно увеличивается, так в 2017 году составило 151 тыс. человек, в 2018 году – 154 тыс., в 2019 году – 155 тыс. детей в возрасте от 4 до 7 лет, из них в Ростове-на-Дону насчитывалось в 2018 году – 2784 детей, в 2019 году – 2836, на январь 2020 года уже 2937 дошкольников. В дошкольных образовательных организациях находятся не только дети с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, но и с особыми образовательными потребностями. Перед дошкольной образовательной организацией стоит остро вопрос нахождения инновационных методов, направлений, технологий обучения и воспитания, развития и социализации дошкольников всех категорий [2].

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования определены направления работы по обучению и воспитанию детей, но не обозначены направления работы с дошкольниками, относящихся к конкретной категории детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

В исследованиях Ю.Г. АLEXИНОЙ, Л.Б. Баряевой, Л.С. Волковой, Т.В. Волосовец, В.П. Глухова, Т.И. Дубровиной, Р.И. Лалаевой, Р.Е. Левиной, Л.В. Лопатиной, В.П. Мерзляковой, Н.В. Нищевой, Л.Г. Парамоновой, О.Г. Приходько, Н.В. Серебряковой, Л.Г. Соловьевой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, С.Н. Шаховской и других, рассматриваются направления деятельности с детьми дошкольного возраста с ОВЗ. В нашем исследовании под категорией детей с ОВЗ рассматривались воспитанники дошкольной образовательной организации с тяжелыми нарушениями речи.

Е.Ф. Архипова рассматривает лиц с тяжёлыми нарушениями речи, как одних из самых распространённых категорий детей посещающих дошкольные образовательные организации. Тяжелые нарушения речи обусловлены анатомо-физиологическими механизмами протекания речевого акта, органическими поражениями мозга. К данной категории относятся дошкольники с дизартрией, алалией, афазией, общим недоразвитием речи I и II уровней, заиканием, ринолалией. [1, с. 59]

По мнению Г.В. Чиркиной, дети с тяжёлыми нарушениями речи имеют трудности в обучении и воспитании, что усугубляется сопутствующими невротическими проявлениями. Особенности речевой сферы обуславливаются задержкой созревания ЦНС или негрубым повреждением отдельных мозговых структур [7].

Важными направлениями логопедической работы с дошкольниками с тяжелыми нарушениями речи является развитие всех компонентов, фонетической, лексической и грамматической системы речи. Речевая активность может варьироваться от наличия развернутой связной речи с лексико-грамматическими и фонетико-фонематическими ошибками до полного отсутствия речи. Поэтому на каждом уровне развития речи необходима своя методика работы и содержание. Поэтому предметом изучения нашего исследования возникла необходимость в организации цифровизации образования дошкольников с ОВЗ и инвалидностью (тяжелыми нарушениями речи) по развитию речи и познавательных способностей.

Изложение основного материала статьи. Современные направления логопедической работы осуществляются в цифровом пространстве, так или иначе каждый ребенок получает информацию

посредством презентаций, аудио и видео занятий, компьютерных обучающих игр, упражнений, тренажеров и т.д.

В нашем исследовании использованы цифровые технологии для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи и метод case-study построенные на содержании регионального компонента Ростовской области.

Метод case-study, направлен на анализ конкретной ситуации или случая, который впервые был применен для обучения студентов Школы бизнеса Гарвардского университета в начале XX века. В России данный метод начали применять в 1970-1980-х годах. Знания ребенком с тяжелыми нарушениями речи приобретаются в результате активной и творческой работы, а содержание занятий подается в виде проблем, которые предстоит решить. Использование данного метода позволяет дошкольнику овладеть необходимыми компетенциями и развить речь. Он направлен на развитие коммуникативных навыков в процессе взаимодействия, позволяет развивать алгоритм выполняемых последовательных действий, постановку проблемной ситуации, с целью анализа и дальнейших путей ее решения.

В методе case-study используются конкретные ситуации, которые происходят в жизни ребенка, взрослого, героя, персонажа. Для детей с тяжелыми нарушениями речи при многократном повторении данных ситуаций вырабатывается навык решения практических задач, а также идет активизация речи. Дети стремятся включаться в решаемую ситуацию, что повышает коммуникативную способность.

Для детей с тяжелыми нарушениями речи метод case-study имеет ряд преимуществ перед другими:

- Правильное и грамотное построение высказываний.
- Формирование навыков общения.
- Развитие причинно-следственных связей.
- Обучение восприятию и слушанию другой точки зрения.
- Обучение морально-этическим нормам.
- Сочетание теоретических и практических знаний.

Данный метод предполагает анализ и синтез ситуации, а также подробный ее разбор. При развитии операций мышления происходит развитие и становление речи, потому что мышление и речь существуют как единая система.

Рассматривая метод case-study для развития речи, ставим определенные задачи:

- формирование навыков работы в команде;
- развитие диалога в детско-взрослом сообществе;
- формирование положительного отношения и адекватной реакции на разные ситуации, в том числе и конфликтные;

- установление связей между игрой и реальной жизнью ребенка;
- самостоятельное применение полученных знаний и опыта в реальной жизни.

Применяя метод case-study, необходимо соблюдать определенные этапы в логопедической работе:

Первый этап: ознакомление с ситуацией. Использовать визуализацию, видео, презентацию с картинкой или фотографией, а также небольшое описание или музыкальное сопровождение, с целью фиксации внимания.

Второй этап: совместная работа над постановкой проблемы. Дети должны самостоятельно прийти к цели осознания ситуации.

Третий этап: осуществление координации поисковой деятельности.

Четвертый этап: предложение рассмотрения данной ситуации во время интерактивной практической деятельности и составление плана действий. Обсуждение ситуации в коллективе дошкольников.

Пятый этап: оценка детьми данной ситуации рассмотрением с каждым дошкольником ситуации в паре (взрослый-ребенок и ребенок-ребенок). Рефлексия каждого ребенка.

К сожалению, метод case-study редко используется в логопедической работе, т.к. специалисты не готовы к его применению.

Нами предпринята попытка в разработке тематического содержания по использованию метод case-study с применением цифровых технологий для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи. Тематика занятий составлена с учетом регионального компонента: «Достопримечательности Ростова-на-Дону», «Вертолетный завод – гордость города Ростова-на-Дону», «Ростсельмаш в Ростове-на-Дону», «Фрукты и ягоды Ростовской области», «Грибы Ростовской области», «Насекомые Ростовской области. Рожь», «Луговые цветы Ростовской области», «Птицы Ростовской области», «Редкие птицы Ростовской области. Красная книга», «Животные Ростовской области», «Рыболовство. Рыбы Ростовской области», «Уха. Лозоплетение в Ростовской области», «Весенние цветы Ростовской области», «Парусный корабль в Азовском море», «Гончарное мастерство Донских казаков», «Посуда казаков», «Шашка казака», «Одежда казачки», «Казачья кухня», «Кожевенное мастерство казаков», «Изготовление седла для лошади», «Заточка топора у казаков», «Шитье у казачек».

На индивидуальных и групповых занятиях мы использовали аудиовизуальные, мультимедийные, интерактивные, компьютерные технологии.

При разработке логопедической работы, мы опирались на адаптированную образовательную программу дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи дошкольной образовательной организации «Детский сад № 138» г. Ростова-на-Дону. Поэтому все тематическое содержание было ориентировано на разделы по:

- развитию навыков фонематического анализа;
- формированию звукопроизношения;
- развитию лексики;
- развитию общих речевых навыков;
- обучению связной речи;
- формированию грамматического строя речи.

В работе по применению метода case-study, мы учитывали методические рекомендации Т.А. Ткаченко к проведению логопедических занятий для детей с тяжелыми нарушениями речи:

- ясное разделение функций между учителем-логопедом и воспитателем;
- акцент внимания на изучаемой грамматической категории при планировании и проведении логопедических занятий;

- установка последовательности в изучении тем, в соответствии с психолого-педагогическими особенностями формирования речи [6].

Для развития речи у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи на занятиях применялись компьютерные программы, такие как «Мир за твоим окном», «Slogy», «Видимая речь», «Логомер» и другие.

Более подробно рассмотрим компьютерную программу, которую мы использовали в нашей работе, а именно программно-дидактический комплекс «Логомер», используемый нами на занятиях с дошкольниками с тяжелыми нарушениями речи, и «Конструктор», в который позволяет создавать интерактивные игры.

В программный комплекс «Логомер» входит более 90 игр и упражнений, что предоставляет специалисту возможность большого выбора наиболее подходящих для требуемого периода коррекционной работы с дошкольниками с тяжелыми нарушениями речи. «Конструктор» - уникальная программа, которая содержит в себе набор полиграфических и интерактивных материалов, анимационных и звуковых эффектов, позволяет создавать интерактивную игру под изучаемое содержание, для коррекции всех нарушений речи.

При использовании метода case-study нами включались интерактивные упражнения и игры «Логомера», такие как «Загадки Капитана», «Лишний слог», «Сладкоежка», «Слоговое домино», «Хитрые половинки» и др., направленные на развитие слоговой структуры слова; «А ты так можешь?», «Ручные привидения», «Настольные пальчики», и др. для развития мелкой моторики рук; «На рынке», «Рюкзак туриста», «Кто за кем», «Дискоотека» и др. направлены на употребление предлогов в речи, согласование существительных и прилагательных с учетом рода и числа, изменение слов в родительном падеже; соответственно по каждому разделу речи.

В условиях логопедической работы при использовании метода case-study с учетом регионального компонента нами были созданы интерактивные игры по каждому разделу развития речи:

«Подмастерье Донских казаков» - ребенку необходимо найти предметы быта с написанными парными слогами, произнести их четко за учителем-логопедом и собрать изготовленную продукцию.

«Луговые цветы» - ребенок находит одинаковые цветы с гласными звуками произносит их в микрофон длительно, развивая речевое дыхание, если воздушная струя правильная, то цветы исчезают.

«Украшаем платье казачки» - ребенок украшает платье из рассыпанных букв, выстраивая в правильном порядке их в слоги, а затем в слова. Слово состоит из трех букв, двух слогов.

«Конь казака» - эта игра способствует запоминанию рода имен существительных, правильно согласовывать слова с местоимениями «мой», «моя», «моё».

«В гости к казаку» - игра позволяет составлять предложения с предлогами, употребляя в речи кто за кем идет, кто рядом, кто на лошади; употребляя предлоги: перед, слева, справа, около, и т.д.

«Центральный рынок» - игра позволяет отрабатывать употребление слов (сом, лещ, сельдь,) в единственном и множественном числе, и согласовывать с числительными.

Разработанные игры, на каждое тематическое занятие, были направлены на развитие всех компонентов речи, способствовали запоминанию, составлению и анализу слогов. Освоив их, дети научились говорить целостное слово, быстро запоминали звуки и буквы, это способствовало умению читать, соединяя слоги в слова.

Выводы. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что проблема организации содержания логопедической работы с дошкольниками с ограниченными возможностями здоровья в цифровом пространстве дошкольной образовательной организации, является одной из актуальных на сегодняшний момент.

В дошкольном возрасте происходит формирование и становление ребенка, в том числе с ОВЗ и инвалидностью, использование цифровых технологий позволяет детям осваивать социальный окружающий мир, историю, а также способствует в дальнейшем в учебной деятельности в школьном возрасте.

Рассматривая категорию детей с тяжелыми нарушениями речи, мы выделили сходные проблемы в развитии и становлении коммуникативных навыков: низкая мотивационная потребность в общении, нарушение слоговой структуры слова, бедный активный и пассивный словарный запас, нарушение связной речи, нарушение форм общения, незрелость эмоционально-волевой сферы.

Анализируя причины нарушения коммуникативных навыков у детей с ограниченными возможностями здоровья, пришли к выводу, что необходимо использовать case-study – как метод, для построения логопедической работы, учитывать региональный компонент и поэтапность организации цифрового пространства в дошкольной организации. Главное отличие включения в логопедическую деятельность метода case-study от классических методов заключается в том, что это побуждает ребенка к решению проблемных ситуаций, где необходимо применить мыслительный процесс, развивать коммуникативные навыки, применять на себя роль, взаимодействовать в ситуации, выстраивать диалогическое общение.

Литература:

1. Архипова Е.Ф. Дети с тяжелыми нарушениями речи в ДОО рекомендации к содержанию адаптированных образовательных программ дошкольного образования // Особый ребенок. 2016. №4 (66). С. 58-62
2. Болдинова О.Г. Социализация дошкольников с ОВЗ в условиях инклюзии. Ростов н/Д., 2018. С. 172
3. Болдинова О.Г., Курушина О.В. Инновационные направления коммуникативного развития дошкольников с ограниченными возможностями здоровья // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 65-4. С. 47-50.
4. Маркова Н.Ф. Инклюзивное образование в условиях реализации ФГОС ДО / Специальное образование Материалы XII Международной научной конференции. Под общей редакцией В.Н. Скворцова; Л.М. Кобрин (отв. ред.). 2016. С. 191-195.
5. Маркова Н.Ф. Организационно-педагогическое сопровождение дошкольников в социальную инклюзивную среду дошкольной образовательной организации // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66-4. С. 169-172.
6. Ткаченко Т.А. Комплексная система коррекции общего недоразвития речи у дошкольников (5 лет). М., 2007.
7. Чиркина Г.В. Проблема обучения детей с нарушениями речи в контексте их особых образовательных потребностей // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2012. №2 (22).

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Бортник Александра Федоровна
Северо-Восточный федеральный университет (г. Якутск);
старший преподаватель Лыткина Ольга Алексеевна
Северо-Восточный федеральный университет (г. Якутск)

РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ СРЕДСТВАМИ НОВЫХ ТЕХНИК РИСОВАНИЯ

Аннотация. В данной статье рассмотрены вопросы развития художественных способностей детей средствами новых техник рисования.

Ключевые слова: развитие художественных способностей, дети, новые техники рисования.

Annotation. This article discusses the development of children's artistic abilities by means of new drawing techniques.

Keywords: development of artistic abilities, children, new drawing techniques.

Введение. В современном обществе происходят глубокие изменения во всех сферах жизнедеятельности, в которой установка на личностную ориентацию человека является главным. И, определяющим фактором развития такой личности, на наш взгляд, является творческая деятельность.

У человека, благодаря творчеству раскрывается и гибкость мышления, и цельность восприятия, и умение самостоятельно поставить задачу. Как отмечают многие авторы, творческая деятельность тесно связана с развитием художественных способностей.

Методологическую и теоретическую основу исследования составили труды Л.С. Выготского [2], Т.А. Буяновой [1], Т.Г. Казаковой [3], А.Г. Маклакова [4], Е.И. Николаевой [5], Е.С. Рогалеевой [6], Г.Д. Фроловой [7], Н.А. Ветлугиной [7] и Т.А. Цквитария [9].

Сам процесс детского творчества развивается на основе двух подходов. С одной стороны, как указывал Л.С. Выготский, нужно культивировать творческое воображение, с другой стороны, в особой культуре нуждается процесс воплощения образов, создаваемых творчеством. Только там, где имеется достаточное развитие одной и другой стороны, детское творчество может развиваться правильно, давать ребенку то, что мы вправе от него ожидать [2].

Как показывают исследования, при создании изображения, у ребенка также идет развитие речевых навыков. В процессе рисования у ребенка развивается не только речь, но и воображение, также при рисовании ребенок учится различать цвета.

Многие психологи утверждают, что творческие способности зависят не только от ума, но и от определенных его качеств. Гибкость ума включает способность к выделению существенных признаков из множества случайных и способность быстро переключаться с одной идеи на другую. Люди с гибким умом предлагают много вариантов решений, комбинируя, варьируя отдельные элементы проблемной ситуации.

Изложение основного материала статьи. Ребенок, при познании окружающего мира, старается отразить его в своем творчестве. Прекрасные возможности в этом отношении представляет изобразительная творческая деятельность. Чем разнообразнее будут условия, способствующие формированию творческой среды, тем ярче станут проявляться художественные способности ребенка, поэтому с малых лет ребенка надо развивать навыки рисования с помощью ознакомления с нетрадиционными техниками рисования.

Именно, рисование нетрадиционными техниками открывают широкий простор для развития детской фантазии, дает ребенку возможность увлечься творчеством, развить воображение, проявить самостоятельность и инициативу, выразить свою индивидуальность.

Нетрадиционные техники рисования являются замечательным способом развития художественных способностей ребенка. Такие техники как рисование пальчиками, рисование ладошками, рисование ватными палочками, рисование с помощью ниток, рисование по мокрой бумаге, рисование зубочисткой, силуэтное рисование, рисование штрихом помогают детям развить воображение, дают эмоциональный настрой на дальнейшее творчество.

А с детьми школьного возраста можно освоить более сложные техники:

- кляксография;
- граттаж;
- диатипия;
- энкаустика;
- акватушь;
- набрызг;
- рисование на стекле.

Для изучения развития художественных способностей с помощью новых техник рисования было проведено опытно-экспериментальное исследование.

Опытно-экспериментальное исследование было проведено на базе студии рисования для учащихся при кафедре «Технология» Педагогического института ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова». Данную студию рисования посещали учащиеся среднего звена общеобразовательных учреждений г. Якутска, Республики Саха (Якутия).

Для выявления развития художественных способностей нами были определены критерии, определяющие развитие художественных способностей:

- критерий художественных способностей «Умение рисовать»;
- критерий художественных способностей «Сочетание цветовой гаммы»;
- критерий художественных способностей «Композиционное решение».

В соответствии с выдвинутыми критериями были сформулированы уровни художественного развития детей:

- высокий уровень;
- средний уровень;
- низкий уровень.

Далее, в таблицах даны характеристики критериев по уровням.

Таблица 1

Критерий художественных способностей «Умение рисовать»

уровни	баллы	Характеристика критерия
высокий	8-10	- рисует очень хорошо; - владение основными навыками рисования; - передача рисунку некоторого сходства с реальным объектом; - умение создавать что-то новое; - умение передавать фантазию в реальность с помощью изображения; - умение самостоятельно выбирать тему, стиль рисования, пользуясь нетрадиционными техниками рисования; - возможность объективно оценить свою и чужую работу.
средний	4-7	- выделяет основные признаки объекта; - способность изображать некоторые предметы и явления; - владеет простыми нетрадиционными техниками рисования с частичной помощью преподавателя; - правильно пользуется материалами и инструментами; - проявление интереса к изучению нового; - проявляет самостоятельность.
низкий	1-3	- основным свойством при узнавании является форма, а уже затем цвет; - рисует только при активной помощи взрослого; - знает изобразительные материалы и инструменты, но не хватает умения пользоваться ими; - не достаточно освоены технические навыки и умения рисования.

Таблица 2

Критерий художественных способностей «Сочетание цветовой гаммы»

уровни	баллы	характеристика
высокий	8-10	- знание цветов и их сочетание; - умение правильно передавать изображение с помощью цветовой гаммы; - правильно смешивать и подбирать цвета; - умение отличать холодные и теплые тона красок.
средний	4-7	- средний уровень знания цветовых сочетаний; - среднее зрительное и образное сочетание цветов; - проявление интереса к цветоведению и цветовой гамме.
низкий	1-3	- пользуется только чистым цветом; - не умеет правильно подбирать цвет; - имеет затруднение в выборе сочетании цветов; - не умеет пользоваться инструментом.

Таблица 3

Критерий художественных способностей «Композиционное решение»

уровни	баллы	характеристика
высокий	8-10	- правильное композиционное решение; - правильная пропорция рисунка; - средняя степень развития художественно-творческого воображения; - работает медленно, но точно; - умение мыслить неординарно о создании композиции; - чувственность зрительного анализатора высокая.
средний	4-7	- средняя степень развития художественно-творческого воображения; - работает медленно, но точно; - умение мыслить неординарно о создании композиции; - чувственность зрительного анализатора средняя.
низкий	1-3	- неодинаковая пропорция в рисунке; - низкий уровень старания, терпения, трудолюбия; - слабое проявление интереса к рисованию.

После определения критериев был проведен 1-ый этап исследования в контрольной и экспериментальной группах.

Результаты 1 этапа по критерию «Умение рисовать»

	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Высокий уровень	0	0
Средний уровень	40%	60%
Низкий уровень	60%	40%

Из таблицы 4 видно, что в экспериментальной группе по критерию «Умение рисовать» показали высокий уровень 0% учащихся, средний уровень показали 60% учащихся и низкий уровень наблюдается у 40% учащихся.

В контрольной группе высокий уровень показали 0% учащихся, средний уровень составил у 40% учащихся и низкий уровень показали 60% учащихся.

Таблица 5

Результаты II этапа по критерию «Сочетание цветовой гаммы»

	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Высокий уровень	0	0
Средний уровень	40%	80%
Низкий уровень	60%	20%

Из таблицы 5 по критериям «Сочетание цветовой гаммы» в экспериментальной группе высокий уровень показали 0% учащихся, средний уровень наблюдается у 80% учащихся и низкий уровень показали 20% учащихся.

В контрольной группе высокий уровень показали 0% учащихся, средний уровень выявлен у 40% учащихся и низкий уровень показали 60% учащихся.

Таблица 6

Результаты III этапа по критерию «Композиционное решение»

	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Высокий уровень	0	40%
Средний уровень	60%	60%
Низкий уровень	40%	0%

Из таблицы 6 видно, что в экспериментальной группе высокий уровень критерия «Композиционное решение» показали: 40% учащихся, средний уровень показали 60% учащихся и низкий уровень не выявлен ни у кого.

В контрольной группе высокий уровень не выявлен ни у кого, средний уровень показали 60% учащихся и низкий уровень выявлен у 40% учащихся.

Опираясь на данные исследования, можно утверждать, что учащиеся, которые познакомились с использованием в рисовании новых техник, стали более интересоваться рисованием.

Как показывает анализ, большинство детей проявляют большой интерес к рисованию в новых техниках, ими освоены правила пользования материалами и инструментами.

Низкий уровень объясняется тем, что некоторые дети недостаточно овладели новыми техническими навыками и умениями, восприятие особенностей использования новых техник было у них слабо выражено и проявлялось только при активном побуждении взрослого.

Выводы. Таким образом, при исследовании развития художественных способностей учащихся нами были применены такие новые техники рисования как «кляксография», «граттаж», «диатипия», «энкаустика», «акватушь» и «набрызг», «рисование на стекле».

Вся работа осуществлялась в соответствии с индивидуальными возможностями учащихся. Большинству ребят понравилась техника «Набрызг». Именно при использовании данной техники рисования у ребят намечалось развитие воображения, использование различных сочетаний цветов.

Литература:

1. Буянова Т.А. Изобразительное творчество и эмоциональное развитие дошкольников. - М.: 2004. - 245 с.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. - М.: Студия АРДИС, 2014.
3. Казакова Т.Г. Изобразительная деятельность и художественное развитие дошкольников. - М.: Педагогика, 2003.
4. Маклаков А.Г. Общая психология. – СПб.: Питер, 2001. – 592 с.
5. Николаева Е.И. Психология детского творчества. - СПб.: Речь, 2006. – 220 с.
6. Рогалева Е.С. Сенсорные основы изобразительной деятельности детей 6-7 лет. - М.:2001.
7. Фролова Г.Д. Нетрадиционные техники на уроках ИЗО (<http://festival.1september.ru/articles/501574/>).
8. Художественное творчество и ребенок / Под. ред. Н.А. Ветлугиной. - М.: 1972
9. Цквитария Т.А. Нетрадиционные техники рисования. - М.: ТЦ Сфера, 2011. – 128 с.
10. www.safepsychology.ru

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент **Бортник Александра Федоровна**
Северо-Восточный федеральный университет (г. Якутск);
старший преподаватель **Лыткина Ольга Алексеевна**
Северо-Восточный федеральный университет (г. Якутск)

РАЗВИТИЕ ВООБРАЖЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ СЮЖЕТНОГО РИСОВАНИЯ

Аннотация. В данной статье рассмотрены вопросы развития воображения детей старшего дошкольного возраста посредством сюжетного рисования.

Ключевые слова: развитие воображения, дошкольный возраст, сюжетное рисование.

Annotation. This article discusses the development of the imagination of older preschool children through plot drawing.

Keywords: development of imagination, preschool age, plot drawing.

Введение. В современном обществе происходят глубокие изменения во всех сферах жизнедеятельности, в которой установка на личностную ориентацию человека является главным. И, определяющим фактором развития такой личности, на наш взгляд, является творчество.

Есть ряд гипотез, что если развитие воображения направленно развивать, то можно найти ключ к раскрытию тайны творчества. Мы стремимся, прежде всего, к воспитанию творческой личности, которая свободно владеет основами изобразительной грамоты, оперирует представлениями, создает новые образы, выражает свое отношение к ним.

Творческое развитие детей необходимо решать уже на этапе дошкольного возраста. Ведь дошкольный возраст - это период интенсивного развития творческих возможностей человека. Все виды художественной деятельности: художественно - эстетическое восприятие произведений искусства, первые их оценки, первые самостоятельные творческие пробы зарождаются именно в дошкольные годы.

Вопросам развития творческих способностей детей посвящены труды Л.С. Выготского, Н.А. Комаровой, А.Г. Маклакова и других.

Если вопросы развития способностей к изобразительной деятельности и вопросы развития воображения являются более разработанными, то проблема развития воображения посредством сюжетного рисования мало изучена. Вопросы развития воображения в изобразительной деятельности очень сложны, так как они пока не получили должного научно-теоретического освещения.

Наиболее ярким показателем развитости воображения является готовность ребенка представить себе будущий рисунок и создать его замысел.

Изложение основного материала статьи. По мнению многих педагогов, в развитии творческой деятельности детей большую роль играет процесс воображения.

Как пишет психолог А.Г. Маклаков: - «Творческое воображение, как и воссоздающее, тесно связано с памятью, поскольку во всех случаях его проявления человек использует свой предшествующий опыт. Поэтому между воссоздающим и творческим воображением нет жесткой границы. При воссоздающем воображении зритель, читатель, или слушатель должен в большей или меньшей степени восполнять заданный образ деятельностью своего творческого воображения. Особой формой воображения является мечта. Суть данного типа воображения заключается в самостоятельном создании новых образов» [4, с. 287].

Направление опытно-экспериментальной работы вытекало из цели исследования и состояло в том, чтобы проверить на практике эффективность разработанной нами системы занятий по развитию воображения в сюжетном рисовании для детей 5-6 лет, то есть подтвердить или опровергнуть гипотезу.

Исследование проводилось на базе ДООУ в старшей группе (20 детей).

На первом констатирующем этапе исследования для определения уровня развития изобразительных способностей и воображения была использована диагностическая методика ведущих специалистов: «Изучение уровня развития воображения» Урунтаевой Г.А., «Изучение особенностей рисования» Урунтаевой Г.А., «Изучение оригинальности решения задач на изображение» Урунтаевой Г.А., «Нарисуй что-нибудь» Гуревич К.М.

В целях выявления уровня развития воображения детям было предложено придумать свою сказку и нарисовать к ней одну картинку. А потом надо было рассказывать знакомую сказку.

При анализе мы не отмечали качества самого рисунка и изложения, а обращали внимание только на уровень воображения и относили детей к одному из трех уровней. Первый уровень – высокий, второй уровень – средний, третий уровень – низкий.

Высокий уровень, если сюжет сказки и рисунка совпадает. Дети рисуют и сочиняют одновременно, а пытаются после рисования что-нибудь придумать по детали рисунка. В рисунке, как правило, представлен один из существенных моментов сказки, в точности не повторяют знакомые ребенку сказки. Дети планируют свою деятельность [7].

Средний уровень. Ребенок рассказывает модифицированный вариант знакомой сказки или сочиняет элементарную собственную сказку. Картина может не отражать существенного периода сказки. Дети рисуют отдельного героя или одного из эпизодов [7].

Низкий уровень. Дети рисуют, и рассказывают знакомую сказку даже после повторения инструкции [7].

По результатам проведенной нами диагностики получились следующие результаты, представленные в виде таблицы:

Результаты диагностики «Изучение уровня развития воображения» (в %)

Уровни	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Высокий уровень	0	0
Средний уровень	20	60
Низкий уровень	80	40

Из результатов диагностики «Изучение уровня развития воображения» видно, что у детей контрольной группы высокий уровень показали 0% ребят, средний уровень – 20%, низкий уровень – 80%, а в экспериментальной группе показали высокий уровень - 0% детей, средний уровень – 60% и низкий уровень – 40%. В результате проведения диагностики выявлено, что многие дети вместо придумывания своей сказки рисуют и рассказывают знакомую сказку даже после повторений инструкции. По рисункам можно определить настроения детей в момент рисования (по выбору цвета карандаша).

Вторая диагностика на «Изучение особенностей рисования» по Урунтаевой Г.А. ребенку предлагается в первой серии диагностики рисовать на тему: «Дом» предметное рисование, а во второй серии «мой детский сад» - сюжетное рисование. Каждому ребенку выдается лист бумаги и карандаши. Работа оценивается по следующим критериям: содержание рисунка, особенности изображения (передача формы предмета, его строение, передача пропорций предмета, композиция, цвет рисунка), проявление творчества в рисунке, проявление самостоятельности.

Все оценки показателей по каждому критерию и по каждому ребенку суммируются. На основе набранной суммы можно дифференцировать испытуемых по уровню овладения изобразительной деятельностью. Для этого нужно создать, тот есть составлять список детей в последовательности. По результатам проведенной нами диагностики получились следующие результаты. Выводы об особенностях детских рисунков в разных возрастных группах сделали на основе соотнесения с таблицей. Уровень определяют по следующей шкале баллов: высокий – 3-4, средний – 2, низкий – 0-1.

Таблица 2

Результаты диагностики «Изучение особенностей рисования» (в %)

Уровни	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Высокий уровень	20	40
Средний уровень	60	50
Низкий уровень	20	10

Как видно из результатов диагностики «Изучение оригинальности решения задач на изображение» показали, что с заданием справились почти все дети:

видно, что у детей контрольной группы высокий уровень показали 20% ребят, средний уровень – 60%, низкий уровень – 20%, а в экспериментальной группе показали высокий уровень - 40% детей, средний уровень - 50% и низкий уровень – 10%.

Третья диагностика на «Изучение оригинальности решения задач на изображение» по Урунтаевой Г.А. ребенку предлагалось дорисовать каждую из фигур так, чтобы получилась какая-нибудь картина. Подбиралась карточка с нарисованными на них фигурами, например, ствол с одной веткой или простые геометрические фигуры.

В конце диагностики подсчитывается коэффициент оригинальности каждого ребенка, который равен количеству рисунков, не повторяющихся у него и повторяющихся не у кого из детей группы. Коэффициент оригинальности соотносят с первыми из шести типов решения.

Эта диагностика показала следующие результаты:

Таблица 3

Результаты диагностики «Изучение оригинальности решения задач на изображение» (в %)

Уровни	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Высокий уровень	0	10
Средний уровень	40	60
Низкий уровень	60	30

Результаты показывают «уровень развития оригинальности задач на изображение» детей контрольной группы находится на среднем и низком уровне, а детей экспериментальной группы – на высоком, среднем уровнях и 30% на низком уровне.

Четвертая диагностика «Нарисуй что-нибудь» Гуревич К.М. на оценку качества рисунка и определение особенности воображения идей.

Оценка ребенка производится в баллах по следующим критериям.

Высокий уровень – от 8 до 10 баллов

Средний уровень – от 5 до 7 баллов

Низкий уровень – от 0 до 4 баллов

По результатам проведенной нами диагностики получился следующий результат. Уровень определяется по следующим оценкам. Результаты диагностики «Нарисуй что-нибудь» показали, что у детей экспериментальной группы средний уровень 60% и низкий 30%, высокий 10%.

Анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что уровень творческого воображения недостаточен. Для того, чтобы активизировать воображение детей необходимо провести систему занятий для развития воображения в сюжетном рисовании детей старшего дошкольного возраста.

На II формирующем этапе проводилась работа с детьми экспериментальной группы по выявлению развития воображения посредством рисования.

Предлагаемая система занятий предназначена для работы с детьми старшего дошкольного возраста детского сада.

Для достижения цели нами были поставлены следующие задачи: развитие психических процессов: восприятие, мышление, воображение; развитие сенсомоторных качеств руки, а также развитие изобразительных способностей детей старшего дошкольного возраста.

Занятия проводились 2 раза в неделю. Всего 13 занятий, которые систематизированы и построены с постепенным усложнением. Все занятия разделены на 3 блока. Блоки из 3-6 занятий. Каждое занятие включает в себя творческое задание, предварительную работу.

Каждое занятие предполагало предварительную работу, в которой нами проводились беседы по сюжетному рисованию. Также нами использовались дидактические средства в виде картин, иллюстраций, и сюжетно – ролевые игры.

На занятиях по рисованию использовались различные методы: словесный, наглядный, практический. А для рисования применялись разнообразные материалы: гуашь, акварельные краски, цветные карандаши, фломастеры.

III-й контрольный этап нашего эксперимента заключался, в повторном проведении диагностики, с целью выявления уровня развития воображения в сюжетном рисовании детей 5-6 лет, после работы в экспериментальной группе. Были использованы те же диагностики. Анализ результатов оценивался по тем же критериям и уровням. Результаты даны в таблице 4.

Таблица 4

«Анализ уровня развития воображения» (в %)

Уровни	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Высокий уровень	10	40
Средний уровень	60	40
Низкий уровень	30	20

Как видно из таблицы результатов диагностики «Анализ уровня развития воображения» видно, что у детей контрольной группы высокий уровень показали 10% ребят, средний уровень – 60%, низкий уровень – 30%, а в экспериментальной группе показали высокий уровень - 40% детей, средний уровень - 40% и низкий уровень – 20% детей.

Таблица 5

«Анализ особенностей рисования» (в %)

Уровни	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Высокий уровень	10	40
Средний уровень	60	50
Низкий уровень	30	10

Из результатов диагностики «Анализ особенностей рисования» видно, что у детей контрольной группы высокий уровень показали 10% ребят, средний уровень – 60%, низкий уровень – 30%, а в экспериментальной группе показали высокий уровень - 40% детей, средний уровень - 50% и низкий уровень – 10% детей.

Таблица 6

«Изучение оригинальности решения задач на изображение» (в %)

Уровни	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Высокий уровень	10	40
Средний уровень	60	40
Низкий уровень	30	20

Результаты по 3 диагностике на «Изучение оригинальности решения задач на изображение» показали, что с заданием справились почти все дети: у детей контрольной группы высокий уровень показали 10% ребят, средний уровень – 60%, низкий уровень – 30%, а в экспериментальной группе показали высокий уровень - 40% детей, средний уровень - 40% и низкий уровень – 20% детей.

Задание «Нарисуй что-нибудь» дети выполнили с большим интересом и большой фантазией. В словах ребенок шире разворачивает замысел, чем в рисунке. Важно отметить, что дети стали вначале планировать, только затем рисовать. У детей возросло количество рисунков с приемом «включения» и детализации. У большинства детей рисунки стали ярче, красочнее, чем раньше и с сюжетом.

Дети творчески показали, насколько у них развито воображение, как они могут входить в образ.

Выводы. Таким образом, в результате проведенного исследования, мы можем отметить, что в следствии полученных данных подтвердилась гипотеза о том, что разработанная и проведенная система занятий по сюжетному рисованию положительно влияет на развитие воображения, так как этому способствовала целенаправленная деятельность педагогов, которая развивает воображение, мышление,

зрительную чувствительность, сенсомоторное качество руки, которые способствуют развитию воображения в сюжетном рисовании детей дошкольного возраста.

Литература:

1. Буянова Т.А. Изобразительное творчество и эмоциональное развитие дошкольников. - М.: 2004
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. - М.: Студия АРДИС, 2014
3. Казакова Т.Г. Изобразительная деятельность и художественное развитие дошкольников. - М.: Педагогика, 2003
4. Маклаков А.Г. Общая психология. – СПб.: Питер, 2001. – 592 с.
5. Николаева Е.И. Психология детского творчества. - СПб.: Речь, 2006. – 220 с.
6. Рогалева Е.С. Сенсорные основы изобразительной деятельности детей 6-7 лет. - М.: 2001
7. www.safepsychology.ru

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Бортник Александра Федоровна
Северо-Восточный федеральный университет (г. Якутск);
студентка Максимова Валерианна Валерьевна
Северо-Восточный федеральный университет (г. Якутск)

АНАЛИЗ ТРУДОУСТРОЙСТВА ВЫПУСКНИКОВ-БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В данной статье рассмотрены вопросы трудоустройства выпускников-бакалавров педагогического образования. Сделан анализ трудоустройства выпускников за 5 лет.

Ключевые слова: трудоустройство, выпускники, педагогическое образование.

Annotation. This article discusses the issues of employment of graduates-bachelors of teacher education. The analysis of the employment of graduates for 5 years is made.

Key words: employment, graduates, teacher education.

Введение. Трудоустройство выпускников является одним из главных факторов в прохождении аккредитации ВУЗом. Исходя из этого, каждый ВУЗ уделяет особое внимание на трудоустройство своих выпускников. Большая часть студентов обучались в рамках КЦП (контрольных цифр приема), т.е. учились за счет государства и поэтому должны пойти работать по полученной специальности или пойти учиться на магистратуру.

Изложение основного материала статьи. В Педагогическом институте ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» бакалавров по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование» готовят по профилям «Дошкольное образование», «Начальное образование» и «Технология».

Программу 44.03.01 Педагогическое образование по профилям: «Дошкольное образование», «Начальное образование», «Технология» ежегодно оканчивает от 72 до 95 студентов.

Анализ послевузовского трудоустройства был проведен за 2015-2019 годы.

В 2015 году был выпущен 1-ый выпуск бакалавров педагогического образования.

Таблица 1

Анализ трудоустройства выпускников за 2015 год

Профиль	Всего выпускников	Трудоустроены по специальности	Поступление в магистратуру	По уходу за ребенком	Служба в армии
«Дошкольное образование»	35	24	4	7	-
«Начальное образование»	38	26	6	6	-
«Технология»	14	9	2	3	-
Итого	87	59	12	16	-

В 2015 году по профилю «Дошкольное образование» окончили 35 студентов, из них по профилю пошли работать 24 выпускника, что составляет 68,6%, поступили в магистратуру 4 выпускника (11,4%), «По уходу за ребенком» - 7 выпускниц (20%).

По профилю «Начальное образование» окончили 38 студентов, из них по профилю пошли работать 26 выпускников, что составляет 68,4%, поступили в магистратуру 6 выпускников (15,8%), «По уходу за ребенком» - 6 выпускниц (15,8%).

По профилю «Технология» окончили 14 выпускников, из них по профилю пошли работать 9 выпускников, т.е. 64,3%, поступили в магистратуру 2 выпускника (14,3%), у 3 выпускниц было «свободное распределение»: «По уходу за ребенком», что составило (21,4%).

В 2015 году по направлению «Педагогическое образование» окончили 87 выпускников, из них по профилю трудоустроились 59, что составляет 67,8%, продолжили обучение в магистратуре – 12 (13,8%), «По уходу за ребенком» - 16 выпускниц (18,4%).

Анализ трудоустройства выпускников за 2016 год

Профиль	Всего выпускников	Трудоустроены по специальности	Поступление в магистратуру	По уходу за ребенком	Служба в армии
«Дошкольное образование»	30	17	4	8	1
«Начальное образование»	29	12	10	7	-
«Технология»	13	5	6	1	1
Итого	72	34	20	16	2

По профилю «Дошкольное образование» окончили 30 студентов, из них по профилю пошли работать 17 выпускников, что составляет 56,7%, поступили в магистратуру 4 выпускника (13,3%), «По уходу за ребенком» - 8 выпускниц (26,7%), на службу в армию – 1 выпускник (3,3%)

По профилю «Начальное образование» окончили 29 студентов, из них по профилю пошли работать 12 выпускников, что составляет 41,4%, поступили в магистратуру 10 выпускников (34,5%), «По уходу за ребенком» - 7 выпускниц (24,1%).

По профилю «Технология» окончили 13 выпускников, из них по профилю пошли работать 5 выпускников, т.е. 38,5%, поступили в магистратуру 6 выпускника (46,1%), у 1 выпускницы было «свободное распределение»: «По уходу за ребенком», что составило (7,7%), на службу в армию – 1 (7,7%).

В 2016 году по направлению «Педагогическое образование» окончили 72 выпускника, из них по профилю трудоустроились 34, что составляет 47,2%, продолжили обучение в магистратуре – 20 (27,7%), «По уходу за ребенком» - 16 выпускниц (22,3%), служба в армии – 2 выпускника (2,8%).

Таблица 3

Анализ трудоустройства выпускников за 2017 год

Профиль	Всего выпускников	Трудоустроены по специальности	Поступление в магистратуру	По уходу за ребенком	Служба в армии
«Дошкольное образование»	29	21	2	6	-
«Начальное образование»	35	22	6	7	-
«Технология»	13	6	3	2	2
Итого	77	49	11	15	2

По профилю «Дошкольное образование» окончили 29 студентов, из них по профилю пошли работать 21 выпускник, что составляет 72,4%, поступили в магистратуру 2 выпускника (6,9%), «По уходу за ребенком» - 6 выпускниц (20,7%).

По профилю «Начальное образование» окончили 35 студентов, из них по профилю пошли работать 22 выпускника, что составляет 62,8%, поступили в магистратуру 6 выпускников (17,2%), «По уходу за ребенком» - 7 выпускниц (20,0%).

По профилю «Технология» окончили 13 выпускников, из них по профилю пошли работать 6 выпускников, т.е. 46,1%, поступили в магистратуру 3 выпускника (23,1%), «По уходу за ребенком» - 2, что составило (15,4%), на службу в армию – 2 (15,4%).

В 2017 году по направлению «Педагогическое образование» окончили 77 выпускников, из них по профилю трудоустроились 49, что составляет 63,7%, продолжили обучение в магистратуре – 11 (14,3%), «По уходу за ребенком» - 15 выпускниц (19,4%), служба в армии – 2 выпускника (2,6%).

Таблица 4

Анализ трудоустройства выпускников за 2018 год

Профиль	Всего выпускников	Трудоустроены по специальности	Поступление в магистратуру	По уходу за ребенком	Служба в армии
«Дошкольное образование»	22	12	6	4	-
«Начальное образование»	54	34	10	10	-
«Технология»	19	3	11	2	3
Итого	95	49	27	16	3

По профилю «Дошкольное образование» окончили 22 студента, из них по профилю пошли работать 12 выпускников, что составляет 54,5%, поступили в магистратуру 6 выпускников (27,3%), «По уходу за ребенком» - 4 выпускницы (18,2%).

По профилю «Начальное образование» окончили 54 студента, из них по профилю пошли работать 34 выпускника, что составляет 63,0%, поступили в магистратуру 10 выпускников (18,5%), «По уходу за ребенком» - 10 выпускниц (18,5%).

По профилю «Технология» окончили 19 выпускников, из них по профилю пошли работать 3 выпускника, т.е. 15,8%, поступили в магистратуру 11 выпускников (57,9%), «По уходу за ребенком» - 2, что составило (10,5%), на службу в армию – 3 (15,8%).

В 2018 году по направлению «Педагогическое образование» окончили 95 выпускников, из них по профилю трудоустроились 49, что составляет 51,6%, продолжили обучение в магистратуре – 27 (28,4%), «По уходу за ребенком» - 16 выпускниц (16,8%), служба в армии – 3 выпускника (3,2%).

Таблица 5

Анализ трудоустройства выпускников за 2019 год

Профиль	Всего выпускников	Трудоустроены по специальности	Поступление в магистратуру	По уходу за ребенком	Служба в армии
«Дошкольное образование»	32	25	2	5	-
«Начальное образование»	38	17	16	5	-
«Технология»	14	8	1	4	1
Итого	84	50	19	14	1

По профилю «Дошкольное образование» окончили 32 студента, из них по профилю пошли работать 25 выпускников, что составляет 78,1%, поступили в магистратуру 2 выпускника (6,3%), «По уходу за ребенком» - 5 выпускниц (15,6%).

По профилю «Начальное образование» окончили 38 студентов, из них по профилю пошли работать 17 выпускников, что составляет 44,7%, поступили в магистратуру 16 выпускников (42,1%), «По уходу за ребенком» - 5 выпускниц (13,2%).

По профилю «Технология» окончили 14 выпускников, из них по профилю пошли работать 8 выпускника, т.е. 57,1%, поступил в магистратуру 1 выпускник (7,1%), «По уходу за ребенком» - 4, что составило (28,7%), на службу в армию – 1 (7,1%).

В 2019 году по направлению «Педагогическое образование» окончили 84 выпускника, из них по профилю трудоустроились 50, что составляет 59,6%, продолжили обучение в магистратуре – 19 (22,6%), «По уходу за ребенком» - 14 выпускниц (16,6%), служба в армии – 1 выпускник (1,2%).

Далее рассмотрим анализ трудоустройства выпускников по разделам.

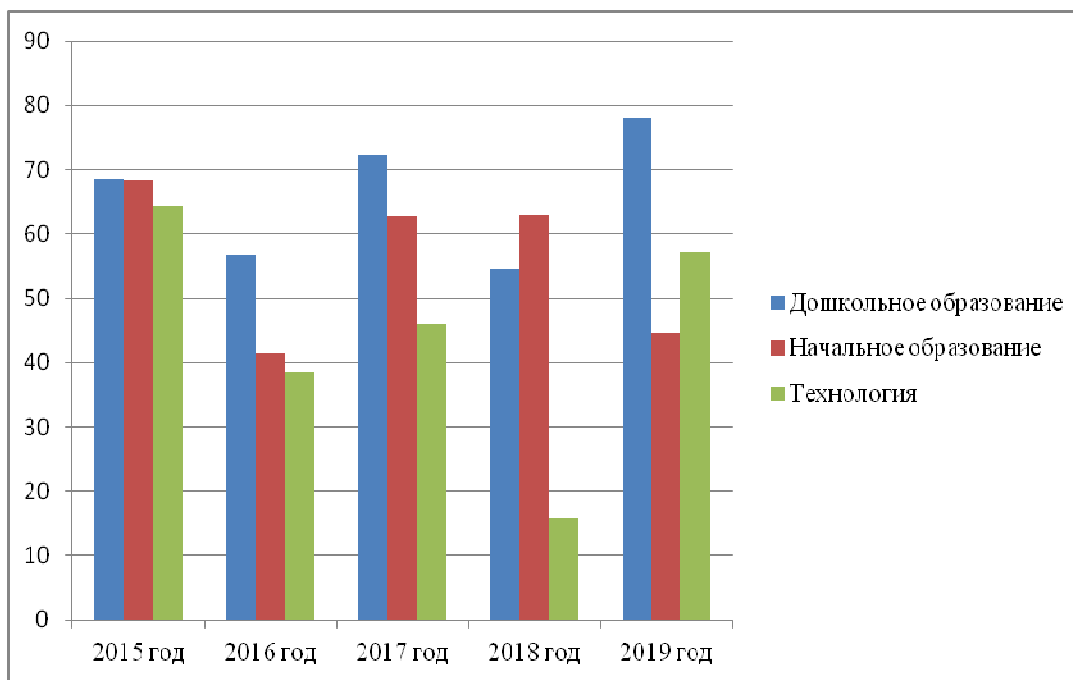


Рисунок 1. Анализ трудоустройства выпускников по специальности за 5 лет (в % от общего количества выпускников)

Как видно из диаграммы, больше всех по специальности идут работать выпускники профиля «Дошкольное образование». Выпускники, которые пошли работать по специальности, трудоустраиваются в качестве воспитателей, руководителей творческих студий в Дошкольных образовательных учреждениях, учителей начальных классов, учителей технологии в образовательных организациях, педагогов дополнительного образования в Центрах развития детей.

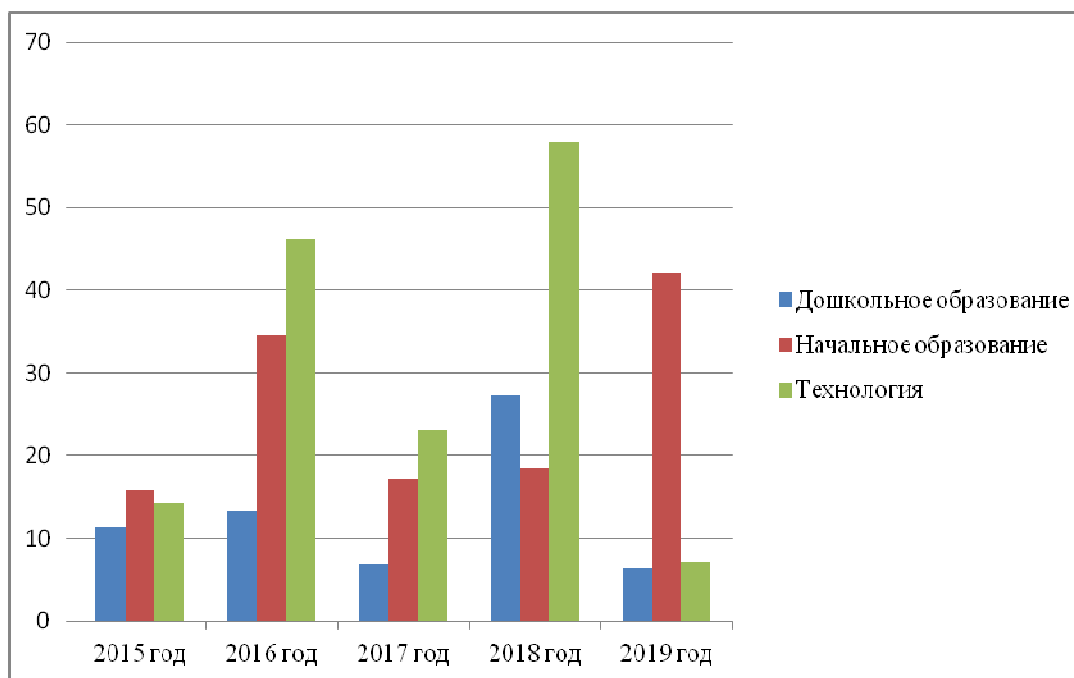


Рисунок 2. Анализ поступления в магистратуру выпускников за 5 лет (в % от общего количества выпускников)

Количество выпускников, продолживших обучение в магистратуре из года в год меняется. Для примера рассмотрим данные выпускников, окончивших профиль «Технология», то наибольший % продолживших обучение в магистратуре наблюдался в 2018 году - 57,8%, так как набор на эту группу (в 2014 году) состоял только из выпускников школ и им при окончании института исполнилось 21-22 года, а набор 2015 года, т.е. выпускники 2019 года состоял в основном из выпускников СПО, которым при окончании ВУЗа исполнилось 23-24 года. Большинство тех, кто продолжил обучение в магистратуре, выбирают программы по своему направлению: «Менеджмент в дошкольном образовании», «Начальное и дополнительное образование», «Технологическое образование» и другие.

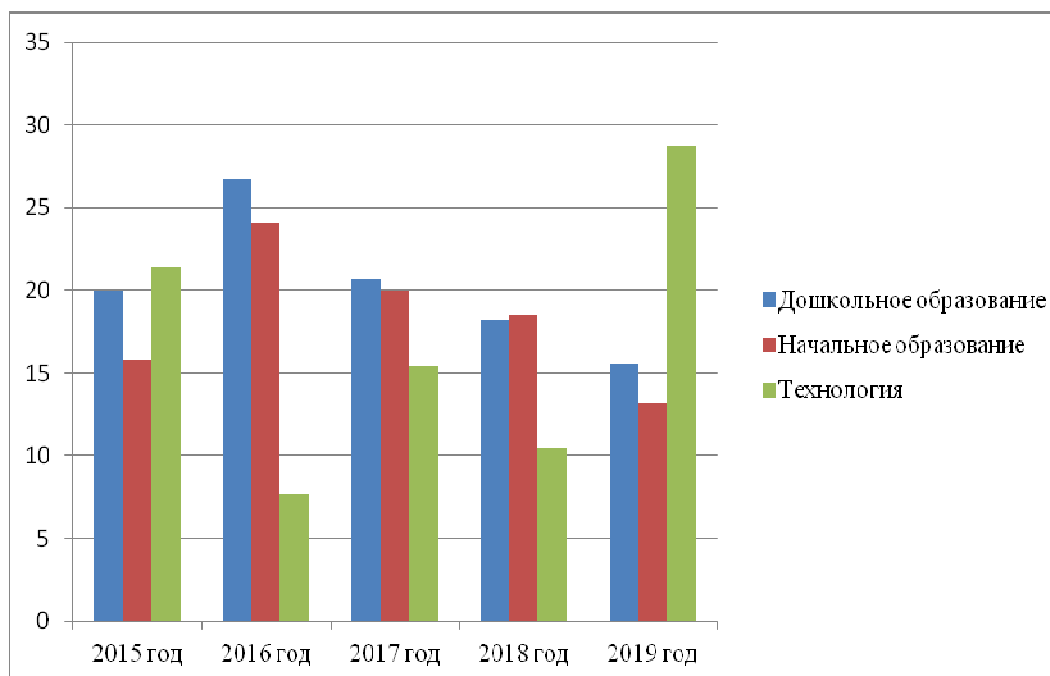


Рисунок 3. Анализ оформления отпуска «По уходу за ребенком» выпускниками за 5 лет (в % от общего количества выпускников)

Ежегодно, выпускницы оформляют отпуск «По уходу за ребенком» и эти данные колеблются от 7,5 до 28,7% выпускников.

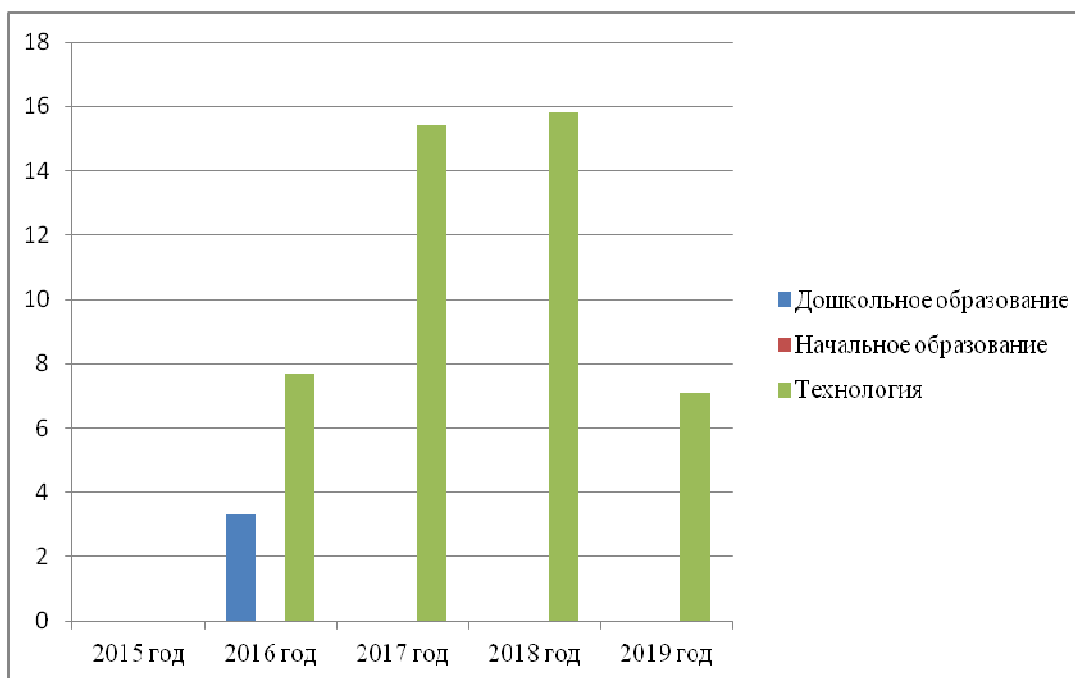


Рисунок 4. Анализ службы в армии выпускниками за 5 лет (в % от общего количества выпускников)

Как видно из диаграммы, служить в армию идут выпускники профиля «Технология», так как юноши обучаются почти только на этой кафедре.

Выводы. В рамках исследования сделан анализ трудоустройства выпускников-бакалавров по направлению: 44.03.01 Педагогическое образование Педагогического института СВФУ. Из анализа за 5 лет видно, что по специальности пошли работать 58% выпускников, продолжили обучение в магистратуре по направлению профиля 21,5% бакалавров, оформили отпуск «По уходу за ребенком» - 18,5% выпускниц, 2% молодых парней пошли служить в Российскую армию. Таким образом, можно констатировать, что трудоустройство выпускников в нашем институте находится на должном уровне.

Литература:

1. Балуева Т.В. Молодые специалисты на рынке труда. Попытка анализа перспектив // В мире научных открытий. 2015. № 5.8 (65). - С. 2752-2773.
2. Отчет по трудоустройству выпускников СВФУ за 2015 год. https://www.s-vfu.ru/universitet/rukovodstvo-i-struktura/strukturnye-podrazdeleniya/carrier_center/o-tsentre/plan/
3. Отчет по трудоустройству выпускников СВФУ за 2016 год. https://www.s-vfu.ru/universitet/rukovodstvo-i-struktura/strukturnye-podrazdeleniya/carrier_center/o-tsentre/plan/
4. Отчет по трудоустройству выпускников СВФУ за 2017 год. https://www.s-vfu.ru/universitet/rukovodstvo-i-struktura/strukturnye-podrazdeleniya/carrier_center/o-tsentre/plan/
5. Отчет по трудоустройству выпускников СВФУ за 2018 год. https://www.s-vfu.ru/universitet/rukovodstvo-i-struktura/strukturnye-podrazdeleniya/carrier_center/o-tsentre/plan/
6. Отчет по трудоустройству выпускников СВФУ за 2019 год. https://www.s-vfu.ru/universitet/rukovodstvo-i-struktura/strukturnye-podrazdeleniya/carrier_center/o-tsentre/plan/

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Бортник Александра Федоровна

Северо-Восточный федеральный университет (г. Якутск);

кандидат педагогических наук, учитель английского языка Соловьева Ирина Саввична

Чурапчинская гимназия имени С.К. Макарова (с. Чурапча)

О ВЫБОРЕ ПРОФЕССИИ УЧИТЕЛЯ

Аннотация. В данной статье рассмотрены вопросы выбора профессии учителя, ее привлекательности среди учащихся и родителей.

Ключевые слова: учащиеся, выбор профессии, профессия учителя.

Annotation. The article is devoted to the issues of the choosing teacher's profession, its attractiveness among students and parents.

Keywords: students, choosing the profession, profession of a teacher.

Введение. Наиболее важную роль в развитии общества всегда играл учитель. Профессия учителя играет важную роль среди других профессий. Именно учителя формируют основы нравственного, духовного и физического здоровья ученика, передают свои знания будущему поколению. В формировании личности каждого человека учитель становится наставником, он помогает развивать интеллектуальный потенциал

ребенка, мотивирует ребенка к получению и обогащению знаний о мире, воспитывает дух патриотизма, дает высоко нравственные ориентиры.

Изложение основного материала статьи. Учитель является непосредственным носителем базовых национальных ценностей, которые он, наряду с институтом семьи, обязан привить своим ученикам, будущим гражданам Российской Федерации, так как в дальнейшем именно они сменят нынешнее поколение и станут стержнем страны.

Для изучения вопроса о выборе профессии учителя нами было проведено исследование среди учителей, учащихся и родителей МБОУ «Чурапчинская гимназия имени С.К. Макарова» Чурапчинского улуса (района) Республики Саха (Якутия).

Среди учителей было проведен опрос о выборе ими профессии учителя: какие факторы повлияли на их выбор.

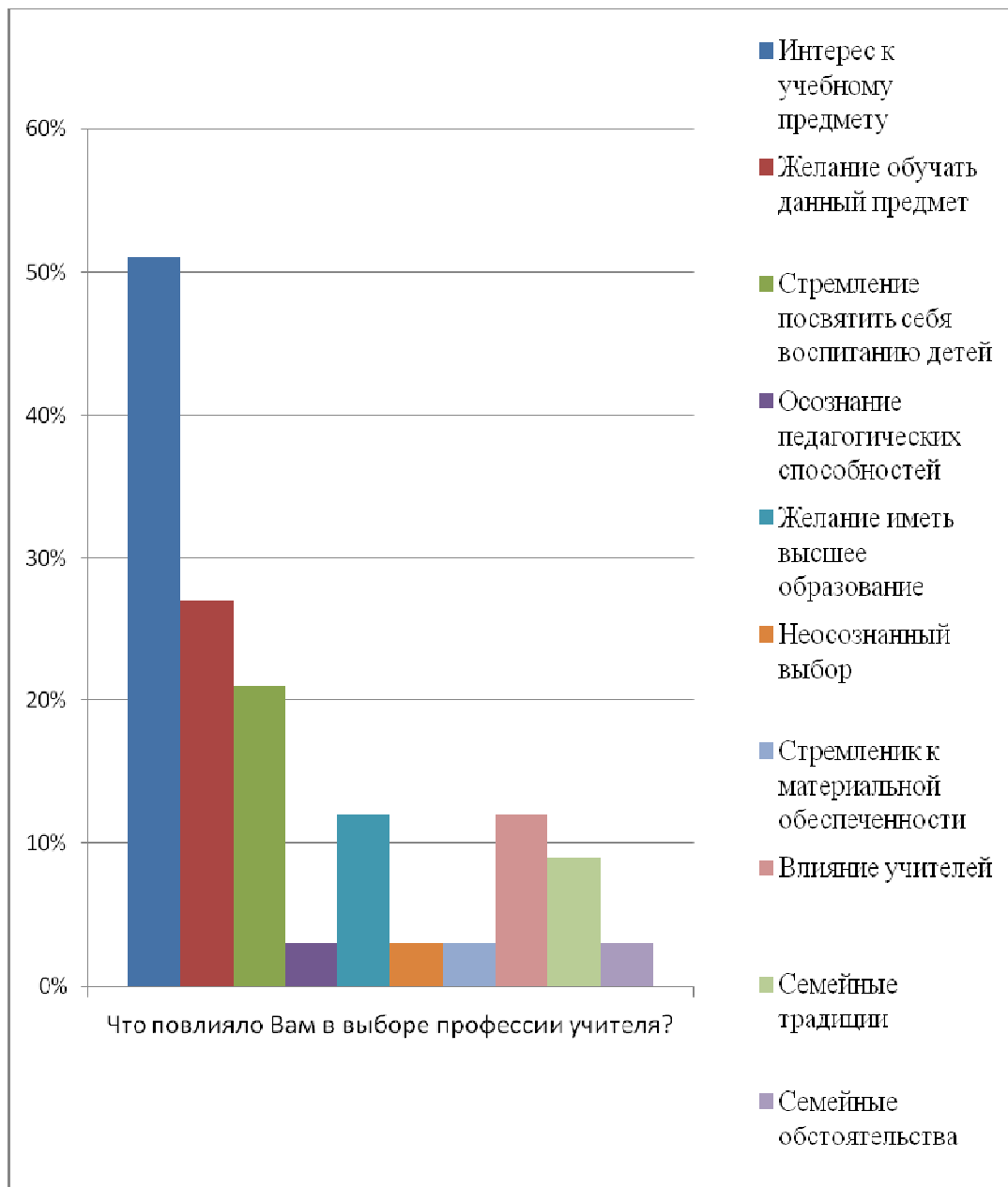


Рисунок 1. Результаты опроса учителей о выборе своей профессии

По результатам опроса, мы видим, что большинство учителей выбрали профессию учителя из-за интереса к учебному предмету. Средние показатели у тех учителей у кого было желание обучать данный предмет, желание иметь высшее образование, а также влияние учителей и семейные традиции. Самый низкий процент показывают: осознание педагогических способностей, неосознанный выбор, стремление материальной обеспеченности и семейные обстоятельства.

На вопрос: «Хотелось ли Вам когда-нибудь менять профессию?» получили следующие данные:

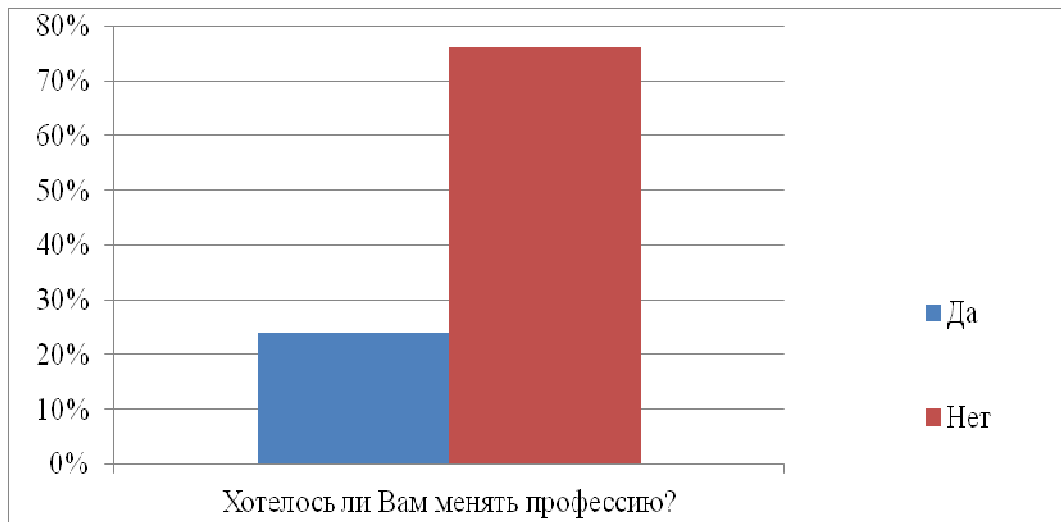


Рисунок 2. Результаты опроса учителей о желании смены профессии

Мы видим, что большинство учителей (76%) не жалеют о своем выборе, и не хотят сменить профессию. Но 24% опрошенных учителей не раз в жизни задумывались над сменой профессии.

На вопрос: «Что привлекает Вас в этой профессии?» получили следующие результаты:

Работа с детьми – является главным приоритетом для 57% учителей. Для 48% учителей, творческая деятельность, является вторым приоритетом. На третьем месте стоит предмет, который они преподают - 39%. И в четвертом, зарплата – 12%.

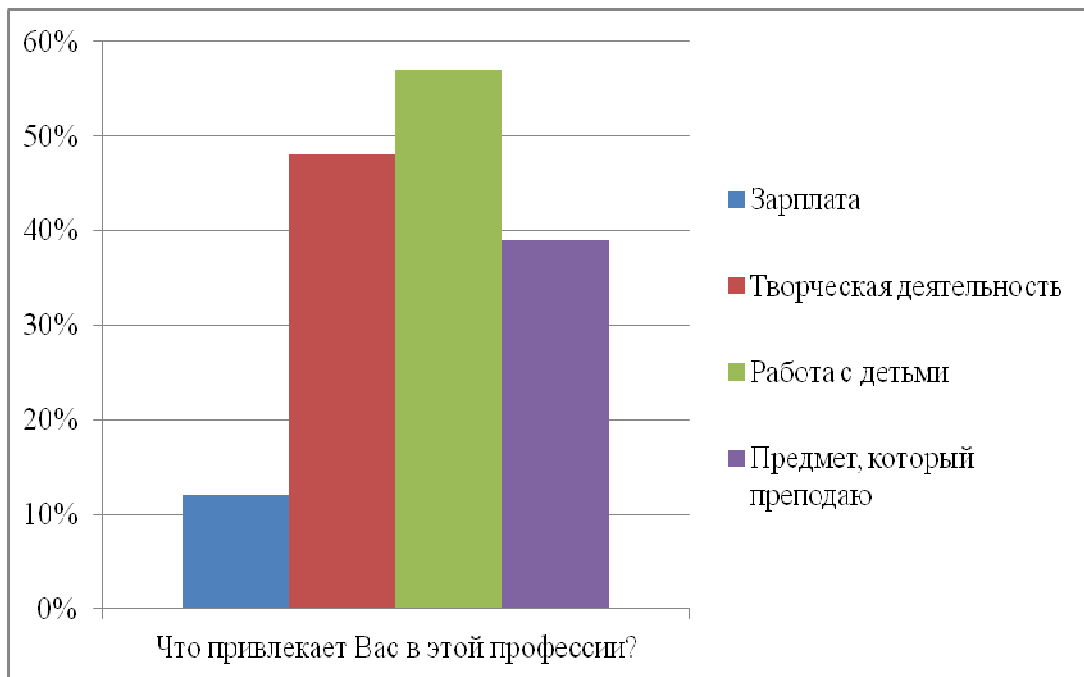


Рисунок 3. Результаты опроса учителей о причине привлекательности профессии учителя

Наряду с опросом учителей, нами были опрошены учащиеся школ.

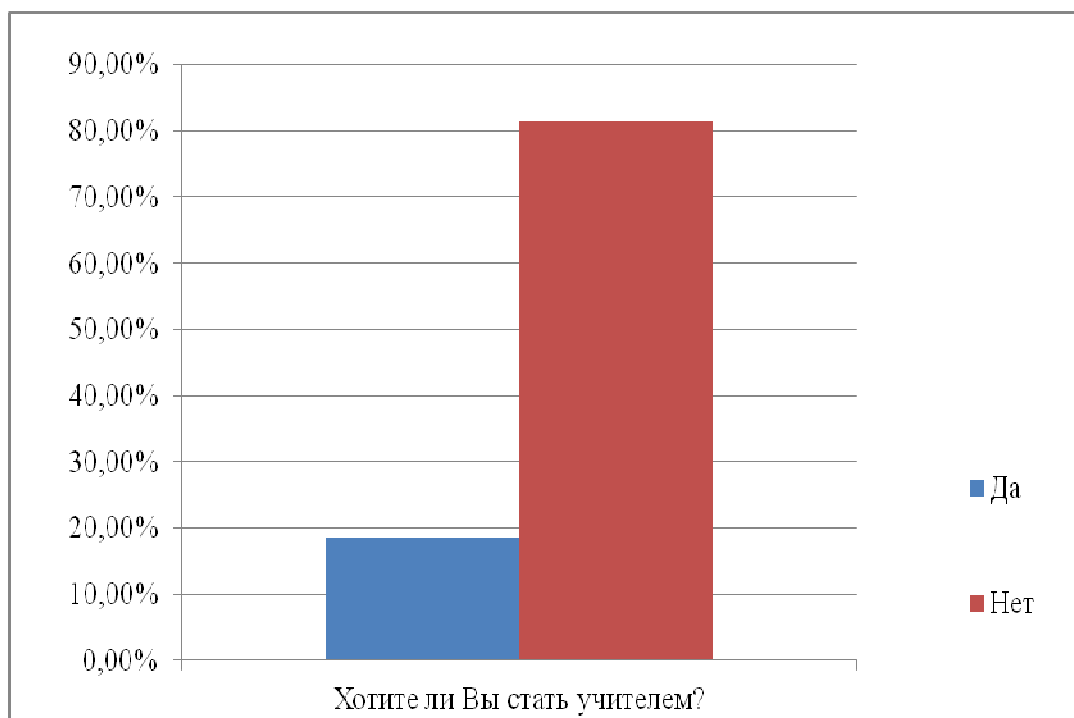


Рисунок 4. Результаты опроса учащихся о профессии учителя

По результатам опроса, мы видим, что большинство учащихся (81%), принявших участие в опросе не хотят стать учителями. Но радует, что 19% учащихся хотят носить великое звание учителя.

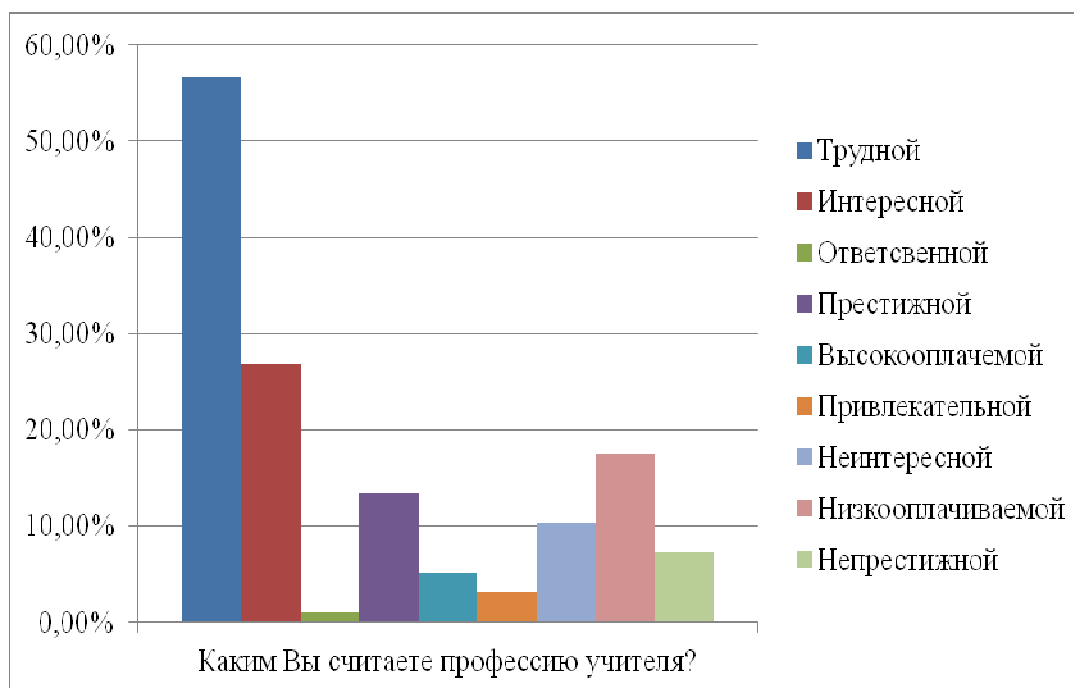


Рисунок 5. Результаты опроса о профессии учителя

Большая половина учащихся (57%) считают профессию учителя трудной, 28% учащихся считают профессию учителя – интересной, 18% считают профессию учителя низкооплачиваемой, привлекательной считают лишь 3% и только 1,5% опрошенных – ответственной.

На вопрос: «Имеется ли у Вас среди учителей пример подражания?» мы получили следующие результаты:

По данным опроса, мы видим, что у 69,10% учащихся есть пример для подражания среди учителей, но у 30,9% нет примера для подражания. И это заставляет нас задуматься.

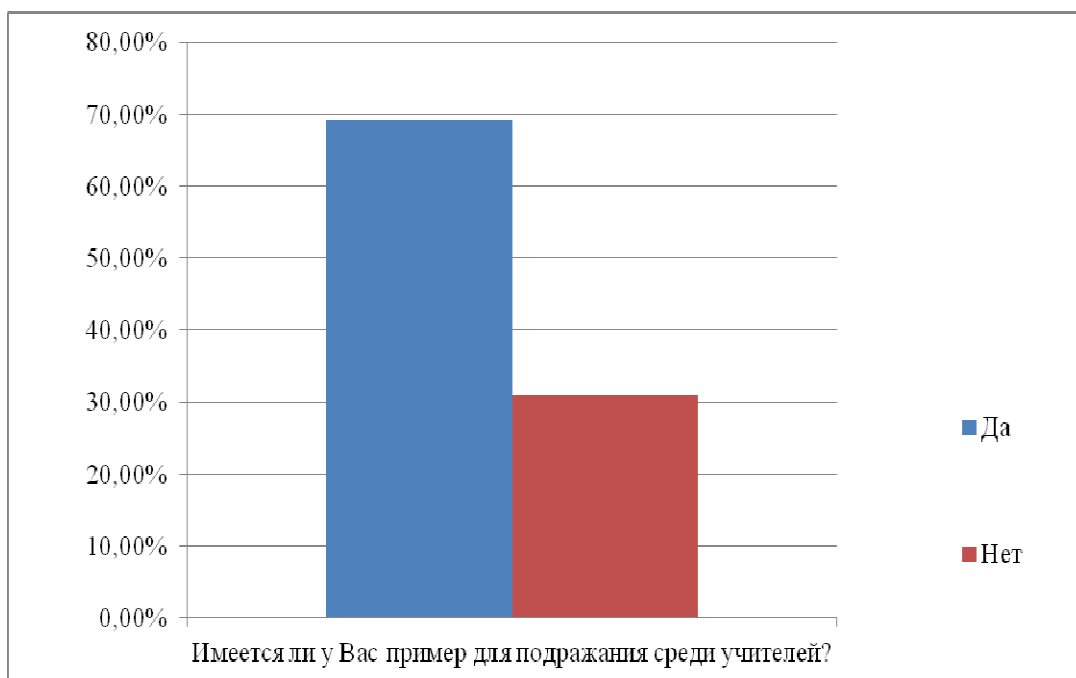


Рисунок 6. Результаты опроса о примере подражания среди учителей

Кроме опроса среди учителей и учащихся нами была проведена анкета среди родителей.

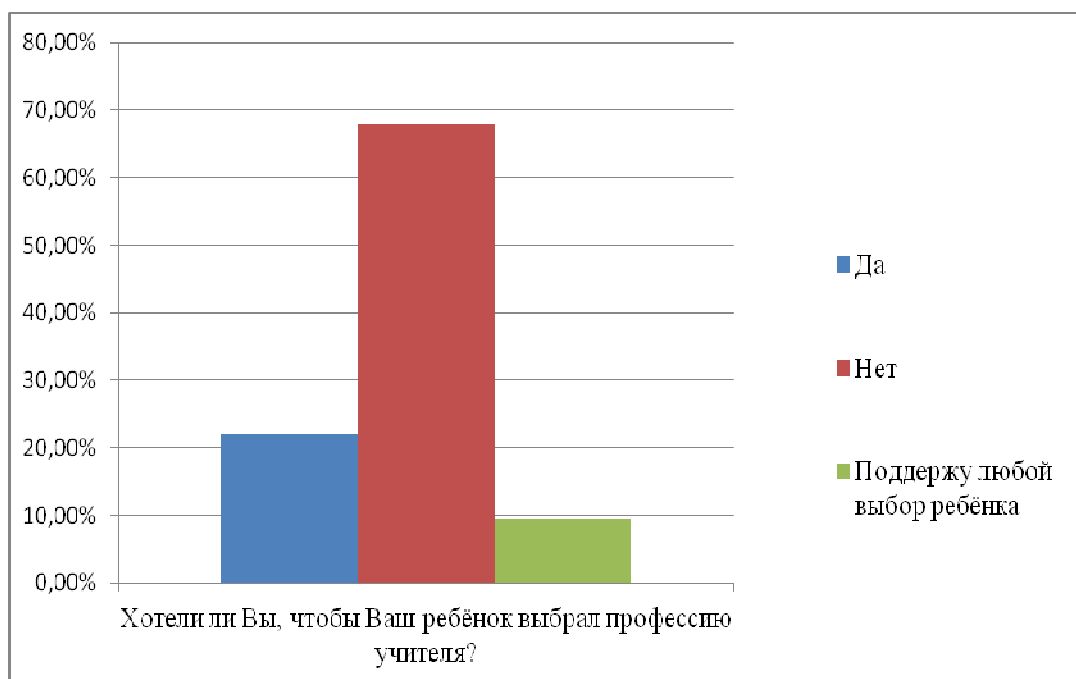


Рисунок 7. Результаты опроса родителей о выборе детьми профессии учителя

И по данным опроса, можно делать вывод, что большинство родителей не хотят, чтобы их дети выбрали профессию учителя. 21% родителей желают, чтоб их ребенок выбрал профессию учителя. А также, мы видим, что 10% родителей готовы поддержать любой выбор своего ребёнка.

В ходе нашего исследования, мы провели поисковую работу в целях уточнения данных выпускников, работающих учителями.

За 25 лет деятельности Чурапчинской гимназии из 939 выпускников гимназии 93 выпускников работают учителями и преподавателями в разных концах республики и за рубежом, что составляет 10% от общего количества выпускников. Из них 83 выпускника работают учителями в разных школах республики, 7 – преподавателями в высших учебных заведениях, а 3 из них – преподают в университетах за рубежом: Сибирякова Мария преподает в Лондонском университете инновационных технологий в Великобритании, Торгунакова Лена - преподаватель искусства и кино в Мексике, Черкашина Дария – воспитатель детского сада в Новой Зеландии.

Из 83 выпускников-учителей, 29 выпускников работают учителями в родном улусе, а 13 выпускников являются учителями в родной гимназии: учителями математики, физики, русского языка и литературы, английского языка, якутского языка и литературы.

Также в рамках данного исследования нами сделан анализ поступления выпускников в педагогические образовательные учреждения за последние 6 лет. Эти данные колеблются от 7,8% до 38,5%.

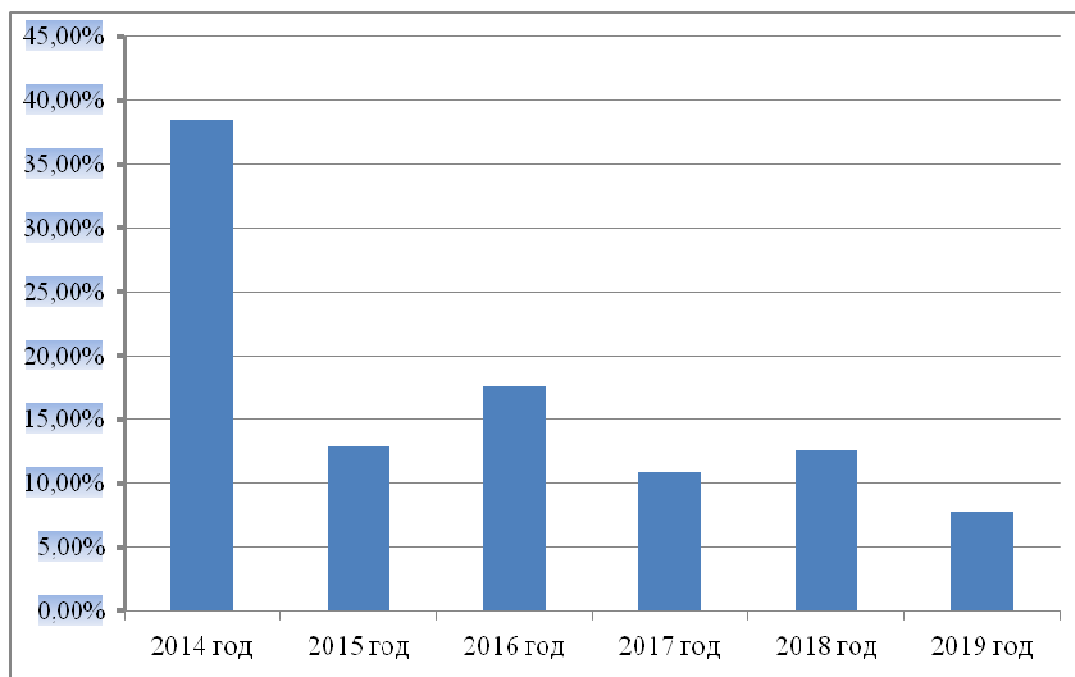


Рисунок 8. Результаты поступления выпускников в педагогические ССУЗы и ВУЗы

В 2014 году из 39 выпускников поступили в педагогический колледж - 5, в педагогический институт - 10 выпускников, что составило 38,5 % от общего количества выпускников.

В 2015 году из 31 выпускника поступили в педагогический институт - 4 выпускников, что составило 12,9% от общего количества выпускников.

В 2016 году из 57 выпускников в педагогический колледж поступили - 2, в педагогический институт – 8 выпускников, что составило 17,6% от общего количества выпускников.

В 2017 году из 41 выпускника поступили в педагогический колледж – 5 выпускников, что составило 11,8% от общего количества выпускников.

В 2018 году из 33 выпускников поступили в педагогический колледж - 3, в педагогический институт - 2 выпускника, что составило 15,3% от общего количества выпускников.

В 2019 году из 42 выпускников поступили в педагогический колледж - 2, в педагогический институт - 1 выпускник, что составило 7,8% от общего количества выпускников.

Выводы. На основании результатов исследования нами установлено, что профессия учителя не входит в число престижных профессий среди учащихся при выборе будущей профессии.

Но среди выпускников есть те, кто выбрал профессию учителя и преподавателя.

Исходя из этого, перед обществом, учителями и родителями стоит большая задача по повышении престижа профессии учителя.

Литература:

1. Преснякова Т.Н., Анкундинова С.А., Непочатых И.А. Проблема сознательного выбора профессии педагога // Образование. Наука. Научные кадры, 2019, № 2. – С. 209-216.
2. Отчет МБОУ «Чурапчинская гимназия имени С.К. Макарова» за 2014 год.
3. Отчет МБОУ «Чурапчинская гимназия имени С.К. Макарова» за 2015 год.
4. Отчет МБОУ «Чурапчинская гимназия имени С.К. Макарова» за 2016 год.
5. Отчет МБОУ «Чурапчинская гимназия имени С.К. Макарова» за 2017 год.
6. Отчет МБОУ «Чурапчинская гимназия имени С.К. Макарова» за 2018 год.
7. Отчет МБОУ «Чурапчинская гимназия имени С.К. Макарова» за 2019 год.

УДК 378

кандидат экономических наук, доцент Винникова Ирина СергеевнаНижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);**старший преподаватель Кузнецова Екатерина Андреевна**Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);**кандидат экономических наук, ведущий****научный сотрудник Шпилевская Елена Вячеславовна**Ростовский институт (филиал) федерального государственного
бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Всероссийский
государственный университет юстиции (РПА Минюста России)» (г. Ростов-на-Дону)

СПЕЦИФИКА ПОДГОТОВКИ И ОРГАНИЗАЦИИ ПРОВЕДЕНИЯ ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ САМОИЗОЛЯЦИИ

Аннотация. Представленная статья раскрывает последовательность подготовки и проведения итоговой аттестации в высших педагогических учебных заведениях в условиях усложнившейся ситуации в мировой экономике и противодействия распространения коронавируса. С практической стороны раскрываются методы организации процесса подготовки и реализации итоговой аттестации обучающихся в условиях самоизоляции и реализации дистанционного образования в сложившейся обстановке в стране. Делается вывод, что применение разнообразных платформ, систем и методов организации, могут быть продуктивны при грамотном поэтапном распределении процесса подготовки и проведения итоговой аттестации.

Ключевые слова: дистанционные методы обучения, итоговая аттестация, дистанционное образование, коммуникационные платформы, видеоконференции.

Annotation. The presented article discloses the sequence of preparation and conduct of final certification in higher pedagogical educational institutions in the context of the complicated situation in the world economy and counteracting the spread of coronavirus. On the practical side, methods for organizing the process of preparing and implementing the final certification of students in the context of self-isolation and the implementation of distance education in the current situation in the country are disclosed. It is concluded that the use of a variety of platforms, systems and organization methods can be productive with the competent phased distribution of the process of preparing and conducting the final certification.

Keywords: distance learning methods, final certification, distance education, communication platforms, video conferencing.

Введение. Развитие современного общества и ключевых процессов, которым оно подвержено определяют порядок выстраивания функционирования ключевых систем, одним из которых является высшее образование. Ситуация в мировой экономике в условиях борьбы с коронавирусом, предопределили переход к дистанционному обучению всей системы образования в государстве. В частности, с учетом эпидемиологической ситуации, большинство высших учебных заведений вынуждены реализовывать итоговую аттестацию также в дистанционном формате. Обеспечение гарантии проведения данной процедуры на соответствующем уровне предусматривает внедрение и использование новых методов и технологий в период подготовки и непосредственно в период проведения итоговых испытаний.

Изложение основного материала статьи. Вынужденная самоизоляция студентов и педагогических кадров привела к необходимости оперативного поиска инновационных форм и методов обучения, проведения самостоятельного обучения в короткий период времени. Подобный подход в оперативном режиме позволил без нарушений графиков образовательного процесса продолжить обучение для всех направлений и курсов подготовки будущих специалистов.

Сложившаяся эпидемиологическая ситуация в регионе (Нижегородской области) не позволяет высшим учебным заведениям в привычном формате реализовать итоговую аттестацию обучающихся. Поэтому, предвидя возможное развитие ситуации с распространением коронавируса, заблаговременно были разработаны и предложены в работу ключевые мероприятия по аттестации обучающихся.

Необходимо отметить, что оптимальная организация итоговой аттестации должна предусматривать высокое качество в аспекте проведения аттестационного мероприятия и создание условий максимально отвечающих требованиям по его проведению в привычном режиме.

Итоговая аттестация предполагает:

- обязательное проведение итогового испытания, предусмотренного учебным планом (защита выпускной работы);
- соблюдение регламента проведения мероприятия (защиты итоговой работы обучающегося);
- представление всей необходимой документации и итоговой работы;
- выступление обучающегося перед аттестационной комиссией с докладом и презентацией, сопровождающей доклад;
- дискуссию по итогам проведения защиты;
- обсуждение итогов защиты комиссией в приватном режиме и оглашение оценок защищающимся по итогам обсуждения.

Рассмотрим более детально ключевые моменты предшествующие реализации проведения итоговой аттестации в дистанционном формате.

Стоит отметить, что дистанционная форма аттестации, как и организация образовательного процесса в целом в первую очередь требует решения ключевого вопроса: выбора дистанционной площадки, позволяющей организовать защиту с учетом предъявляемых требований. Проведение занятий в формате дистанционного обучения позволили дать объективную оценку достаточного числа систем дающим возможность организации многосторонней коммуникации в формате конференций. В лидерах оказалось программное обеспечение Skype, платформы Zoom и Pruffme. Вместе с этим, платформа Pruffme в случае с проведением такого мероприятия как итоговая аттестация не является оптимальной, поскольку подача

информации идет только от одного спикера и дискуссия с участием нескольких участников возможна только при использовании чата, что не способствует соблюдению временного регламента и увеличивает временные затраты на каждого из защищающихся.

Данная платформа может использоваться на этапах подготовки к прохождению итоговой аттестации для проведения вебинаров направленных на осуществление информационного обеспечения обучающихся по вопросам подготовки к итоговой аттестации. В рамки вебинаров подобного формата могут быть вынесены вопросы касающиеся:

- подготовки документации, необходимой для выхода на итоговую аттестацию;
- правила и рекомендации формирования демонстрационного материала, сопровождающего защиту (приведение его в соответствии с требованиями наглядности и информативности);
- структуры доклада и порядка его изложения;
- временной регламент выступления;
- любые другие организационные моменты позволяющие обучающемуся заранее сориентироваться в ходе проведения итогового испытания, осознать свою роль и порядок действий.

Предварительные мероприятия позволят внести ясность в структуру и последовательность проведения мероприятия, учитывая специфику его проведения в силу сложившейся ситуации в стране. Это может относиться к продолжительности присутствия защищающихся на платформе, которая используется для проведения итоговой аттестации, правил проведения дискуссии в процессе защиты, порядка оглашения результатов.

Ключевые вопросы должны быть решены в рамках вебинаров подобного вида, причем их должно быть несколько, поскольку первично поданная информация может вызывать дополнительные у выпускников вопросы, ответы на которые они должны получить заблаговременно. Учитывая важность итогового мероприятия, необходимо обеспечить отсутствие «информационного вакуума» у выпускников, вместе с этим вопросы, затрагиваемые на вебинарах должны быть узконаправлены на проведение итоговой аттестации и связаны с обеспечением ее качественной организации.

Для проведения мероприятий по руководству итоговым проектом, определения готовности выпускника к итоговой аттестации (предзащиты) и самой защиты уместнее использовать платформу Zoom и программное обеспечение Skype, поскольку они в полной мере позволяют реализовать мероприятия в формате конференций и открытого диалога. Вместе с этим отмечается, что платформа Zoom обладает возможностями, более подходящими под требования планируемых мероприятий.

Рассмотрим более подробнее какими преимуществами обладают эти программные продукты.

Программное обеспечение Skype при организации итоговой аттестации может быть эффективна при проведении коллективных консультаций и определении готовности выпускника при репетиции выступления им перед всей группой или руководителем итогового проекта. В данном случае положительным моментом представляется не только доступность программного обеспечения, но и возможность использования его на различном виде устройств, что важно, поскольку в условиях самоизоляции возможности по использованию мобильных средств с интернет связью высокого уровня у обучающихся может быть ограничено.

Программа Skype также позволяет совершать конференц-звонки, видеозвонки (до 50 абонентов, включая инициатора), а также обеспечивает передачу текстовых сообщений (чат) и передачу файлов. Есть возможность вместе с изображением с веб-камеры передавать изображение с экрана монитора- все эти функции необходимы и достаточны для организации презентации итоговой работы в формате предзащиты и проведения итогового контроля.

В ходе подготовки итоговой работы руководителю предоставляется возможность обсуждения ключевых ее моментов и указания на недочеты с демонстрацией ошибок обучающемуся через подключение трансляции со своего монитора, что практически стирает границы между консультированием при живом общении и онлайн.

Проведение предзащиты предполагает публичное выступление перед группой и руководителем программы, в таком случае возможности Skype позволяют присутствовать всей группе, что позволит каждому из выпускной группы не только самому отрепетировать будущее выступление на публике, выслушать возможные вопросы и ответить на них, но и со стороны посмотреть выступление других, что в свою очередь сформирует четкое и ясное представление о возможных ошибках в представлении материала, изложении основных моментов работы, подведения итогов и ключевых выводов. Стоит отметить, что в отличии от предзащиты в ее традиционном проведении организация дистанционного формата может быть затруднена по ряду причин.

В первую очередь стоит учесть, что связь у всех предзащитающихся может быть разной по качеству и руководителю необходимо следить за тем сколько человек присутствует на мероприятии. В силу возможно большого числа человек одновременно присутствующих на сессии могут быть сбои, поэтому целесообразно разбить мероприятие на несколько дат.

Для предзащиты целесообразно сформировать подгруппы, причем комплектация групп должна проводится с учетом присутствия в каждой как более сильных студентов, готовых показать высокий уровень демонстрации своей работы, как и тех, кто нуждается в подобной демонстрации.

Для обучающихся сложившаяся ситуация по организации обучения является новой, поэтому не у всех может хватить навыков демонстрации презентации в процессе предзащиты и защиты. Руководителю мероприятия необходимо располагать всеми демонстрационными материалами, чтобы при необходимости организовать показ сопровождающих защиту слайдов.

Учитывая все выше сказанное, можно утверждать, что на промежуточных этапах к итоговой аттестации программа Skype может выступать хорошим инструментом, тем не менее для обеспечения формата полноценной итоговой защиты с учетом выдвигаемых требований она не может быть применена в полной мере.

В качестве альтернативы может рассматриваться платформа Zoom. Обладая всеми функциями как программа Skype, возможности ее применения более широки. Стоит отметить в первую очередь, что данная платформа предоставляет возможность записи конференции на компьютер организатора (или участника, наделенного этим правом) либо в облако, от куда в последующем видеофайл может быть скачен. Эта опция может рассматриваться как значимая по причине наличия вероятности апелляции по итогам выставления

итоговых оценок и наличие видео документа может помочь решить часть или большинство возникших спорных вопросов.

По своему функционалу данная платформа может быть применима на протяжении всей процедуры подготовки итоговой работы, поскольку возможности для организации консультаций и защиты идентичны программе Skype, но для организации процесса защиты она подходит больше, поскольку в виртуальном формате позволяет полностью воспроизвести всю процедуру. Напомним, что итоговая аттестация проходит в формате публичной защиты, где докладчик может выступать перед всеми аттестуемыми либо только перед комиссией. Формат конференции платформы Zoom при индивидуальной защите позволяет организатору подключать из зала ожидания защищающихся по одному, а по окончании защиты переводить и туда обратно. Это позволит комиссии обсудить итоговые оценки и после подведения итогов подключить всю группу для их оглашения. Подобный формат организации не требует постоянного контроля присутствия всех защищающихся в конференции онлайн и при повторном их входе в конференцию, в случае сбоя связи они будут находиться в режиме ожидания итогов.

Проведение итоговой аттестации в дистанционном режиме предполагает также проведение большого объема работы администрации Вуза. Ключевые мероприятия должны прежде всего охватывать разработку порядка проведения итоговой аттестации в дистанционном режиме, формулировку требований к организации рабочего места аттестуемого и членов комиссии, позволяющие в полной мере оценить уровень готовности выпускника, подготовку документации по итогам проведения аттестационного мероприятия (формирование необходимых форм в электронной среде вуза), определение лиц ответственных за организацию конференций для проведения защит и т.д.

Для информирования педагогического состава необходима реализация вебинаров и совещаний, позволяющих обеспечить своевременную подготовку к итоговой аттестации в соответствии с регламентом. Выбор платформы в данном случае производится исходя из целей собрания: информирование аудитории (Pruffme) или совещание для обсуждения ключевых вопросов (Zoom).

Выводы. Таким образом, можно утверждать, что проведение мероприятий, направленных на итоговую аттестацию выпускника, как и организация процесса обучения в дистанционном формате в сложившейся ситуации возможна. В настоящее время программы и платформы, обеспечивающие организацию обучения в сложившихся условиях самоизоляции, могут быть успешно применены и для реализации итоговой аттестации с учетом специфики функционала которые они предоставляют и требований, к итоговой аттестации, которые выдвигаются для каждого отдельно взятого направления и профиля обучения.

Литература:

1. Барзаева М.А., Абдулазизова Э.А. Актуальные проблемы развития современного образования в России [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2015. №8. С. 463-465. URL <https://moluch.ru/archive/88/17269/> (дата обращения: 27.03.2020).
2. Ваганова О.И., Иляшенко Л.К. Основные направления реализации технологий студентоцентрированного обучения в вузе // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6, №3. С. 2 DOI: 10.26795/2307-1281-2018-6-3-2
3. Винникова И.С., Кузнецова Е.А. Применение информационных технологий при обучении финансовой грамотности студентов вуза // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2018. Т. 9. № 6-2. С. 11-14.
4. Винникова И.С., Кузнецова Е.А., Шпилевская Е.В. Использование информационных технологий при обучении финансовому анализу обучающихся ВУЗА // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-3. С. 76-79.
5. Галиева Х.С., Попова А.В. Информационно-компьютерные технологии в иноязычной подготовке курсантов как фактор успешного трудоустройства // Дискуссия. Вып. 5. Екатеринбург: Ажур, 2017.
6. Ковалёва Т.М., Кобыща Е.И., Попова (Смолик) С.Ю., Теров А.А. Профессия "тьютор". М. - Тверь: "СФК-офис". 2012. - 246 с.
7. Кузнецов С.А. Большой толковый словарь русского языка. 1-е изд-е. СанктПетербург: Норинт, 1998. 1534 с.
8. Педагогика: учебник / под ред. Л.П. Крившенко. Москва: Проспект, 2005. 429 с.
9. Пономарёва С.В. Информационные технологии в экономике // Пермь: Изд-во Перм. нац. исслед. политехн. ун-та, 2014. - 141 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат биологических наук, доцент кафедры спортивных игр

и медико-биологических дисциплин Гагиева Зарина Ароновна

ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова» (г. Владикавказ);

старший преподаватель кафедры физического воспитания Сотиева Мадина Романовна

Юго-Осетинский государственный университет имени А.А. Тибилова (г. Цхинвал)

К ВОПРОСУ О ПРИМЕНЕНИИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ХОДЕ ПРЕПОДАВАНИЯ БИОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Аннотация. Развитие общества в XXI веке стало неразрывно связанным с информационными технологиями. Сегодняшнее высшее образование все чаще внедряет в учебный процесс информационные технологии. В любой профессии очень важно уметь применять на практике полученные знания и обеспечивать непрерывность образования. Все это невозможно без использования информационных технологий в учебном процессе. Это относится и к преподаванию в вузе биологических дисциплин. Студент-биолог должен не только уметь использовать поисковые запросы для поиска нужной информации, но и документировать учебную и практическую деятельность с помощью компьютеров, заниматься научно-исследовательской деятельностью, наладить связь с ведущими научными организациями своего профиля деятельности.

Ключевые слова: биология, информационные технологии, поиск, научно-исследовательская деятельность, студент, преподаватель, методика, компьютерные технологии.

Annotation. The Development of society in the XXI century has become inextricably linked with information technologies. Today's higher education is increasingly implementing information technologies in the educational process. In any profession, it is very important to be able to apply the knowledge gained in practice and ensure the continuity of education. All this is impossible without the use of information technologies in the educational process. This also applies to the teaching of biological subjects at the University. A biologist student should not only be able to use search queries to find the necessary information, but also document educational and practical activities using computers, engage in research activities, and establish communication with leading scientific organizations in their field of activity.

Keywords: biology, information technology, search, research activities, student, teacher, methodology, computer technology.

Введение. В современном обществе мы наблюдаем глобальное проникновение информационных технологий во все сферы жизнедеятельности. Развитие информационных технологий привело к тому, что информатизация стала неотъемлемой частью образования. Возникает совершенно новая система образования, где информационные технологии становятся не какой-либо частью образования, а одним из важнейших способов овладения новой профессией, без присутствия которых эффективность образования не может быть гарантирована. С каждым днем разрабатываются новые информационные ресурсы, идет широкое внедрение дистанционных обучающих программ.

Отечественная педагогическая наука и весь учебно-воспитательный процесс вынуждены адекватно реагировать на изменения в социуме и вырабатывать новые методики образования в соответствии с современными вызовами. Одним из таких новых методик обучения является внедрение информационных технологий в преподавание биологических дисциплин в вузе.

Изложение основного материала статьи. В XXI веке информационные технологии стали главным способом решения проблемных вопросов науки [1]. При изучении возможностей информационных технологий, мы видим, что, прежде всего, их применение затрагивает следующие научные области:

1. позволяет проводить поиск любой информации вне зависимости от ее природы;
2. дает возможность передавать, хранить, анализировать, преобразовывать и применять информацию по любой тематике;
3. уравнивает доступ к образованию и обучению;
4. предоставляет возможность повышать квалификацию и устраняет пробелы в образовании;
5. дает возможность получать информацию в соответствии с уровнем знаний;
6. создает единую информационную среду для страны и для мира в целом;
7. повышает активность обучаемых;
8. не ограничивает процесс получения информации временными рамками;
9. совершенствует методы обучения;
10. способствует творческому развитию личности;
11. повышает мотивацию обучаемых и т.д.

Информационные технологии, возникнув относительно недавно, сумели завоевать лидирующие позиции. Благодаря им сам процесс образования становится проще, нагляднее и увлекательнее [2]. Любой высококвалифицированный специалист. Способный творчески мыслить и самосовершенствоваться должен уметь работать с информацией и развиваться в соответствии с законами социума.

Информационные технологии способствовали открытости образования и дали возможность преподавателям показать на суждение коллег свое профессиональное мастерство, свои идеи и открытия. Благодаря информационным технологиям каждый преподаватель и студент могут самостоятельно выбрать путь и методы обучения, расширять свои кругозор и разрабатывать интересующие их вопросы [3].

Информатизация не обошла стороной и естественнонаучные дисциплины. Она позволила более широко применять принцип наглядности в биологии. Они также дают возможность применять уже готовые разработанные задания по дисциплине, делают занятия информативнее и берегут время самого преподавателя, предоставляя возможность более детально рассматривать проблемные вопросы биологии.

С помощью информационных технологий в ходе преподавания дисциплин биологического направления, студентам предоставляется возможность наглядно изучить биологические объекты [4], выделить их главные характеристики и получить исчерпывающую информацию по их описанию.

В ходе преподавания биологических дисциплин с помощью информационных технологий возможно углубление знаний по следующим направлениям:

1. качественно повысить уровень контроля знаний;
2. виртуально выполнять практические задания, в том числе лабораторные;
3. применять мультимедийные информационные возможности при объяснении нового материала;
4. развивать самообразование студентов с помощью поиска и обработки информации;
5. использовать компьютерную технику в качестве учебников, энциклопедий и учебных курсов.

Используя информационные технологии при преподавании биологических дисциплин, преподаватель должен четко понимать, что в сети Интернет есть достаточно большой массив информации, и не каждый студент обладает навыками работы с ней [5]. Каждый раз, приступая к рассмотрению новой темы, преподаватель должен сам объяснять основы и фундаментальные положения, давать ориентиры для самостоятельной работы.

Следует учитывать и тот факт, что не все студенты умеют пользоваться компьютерами на необходимом уровне. Технические характеристики самих компьютеров также весьма различны. К сожалению, не каждый вуз нашей страны имеет возможность применять высокие компьютерные технологии в обучении. Проблемы возникают и с компьютерной грамотностью самих преподавателей [6]. Многие ученые-преподаватели, имеющие большой стаж работы предпочитают не использовать в своей работе информационные технологии, ограничиваясь традиционными методами образования. Следует работать над изменением мировоззрения преподавателя, так как в современном образовании компьютер стал незаменимым дидактическим методом и игнорирование его возможностей не лучшим образом отразится на качестве образования [7].

Проникновение информационных технологий в биологию стало настолько широким, что возникла совершенно новый раздел науки на стыке информатики и биологии – информационная биология. Она изучает преимущественно возможности внедрения информационных методов и технологий при исследовании различных объектов биологии. Развитие кибернетики позволяет нам на современном этапе использовать ее возможности для проведения исследований по естественно научным дисциплинам, в частности, в биологии и экологии.

Информационная биология формирует на начальном этапе навыки работы с информацией, компьютерными технологиями и программным обучением. У студентов идет формирование целостной картины специфических особенностей информационного изучения биологии [8]. Они узнают о перспективах применения информационных технологий, изучают ее теоретическую и практическую составляющую. В последующем студенты-биологи сами ищут информацию, анализируют, преобразуют и передают ее.

С помощью информационных технологий студенты могут оформить результаты своих лабораторных исследований, наладить связь с другими вузами, обмениваться с ними опытом [9]. Для студентов гораздо проще чем преподавателям использовать цифровые технологии в обучении. Для них не представляет большого труда использование ссылок и гиперссылок. У современных студентов есть склонность к интуитивному обучению, использованию больших баз данных, многозадачности.

Биология является одним из тех дисциплин, где соблюдение принципа наглядности является обязательным [10]. Если раньше в ходе преподавания биологии использовали максимум бумажные носители, то сейчас у преподавателей и студентов есть неограниченные возможности наглядного изучения любого биологического объекта и природного явления [11].

Используя компьютерные технологии на занятиях, преподаватель должен помнить о следующем:

1. следовать главной цели проведения учебного занятия;
2. использовать на занятиях несколько информационных ресурсов для расширения кругозора студентов;
3. педагогическая цель использования всех информационных ресурсов должна быть четко определена;
4. использовать информационные технологии в соответствии со спецификой рассматриваемой темы занятия;
5. информационные технологии необходимо применять с учетом уровня подготовки основной массы студентов;

6. всегда обсуждать со студентами методы и результат использования информационных технологий.

Чем чаще студент в ходе работы применяет информационные технологии, тем легче ему в дальнейшем применять полученные навыки и улучшать их для успешной научно-исследовательской деятельности [12].

Большим плюсом применения на занятиях информационных технологий является и то, что они обеспечивают непрерывность образования и готовят студента к будущей профессиональной деятельности, помогают в прохождении практики и освоению материалов курса.

Информационные технологии в биологии не только повышают уровень образования, но и мотивируют студентов на самообучение и самообразование.

Выводы. На современном этапе развития высшего образования, применение информационных технологий в обучении является обязательным. При изучении биологических дисциплин с помощью информационных технологий повышается главное требование в изучении естественнонаучных дисциплин – наглядность изучаемого материала [13]. С помощью применения компьютерных технологий студенты получают возможность не только искать любой вид информации, но и документировать полученные в ходе работы результаты, проводить научно-исследовательскую работу, держать связь с другими учебными заведениями.

Информационные технологии в образовании помогают и при наличии низкой мотивации к обучению у студентов. К сожалению, многие преподаватели не только сами не имеют навыков работы с информационными технологиями, но и не считают нужным внедрять их в учебный процесс. Подобный взгляд на обучение приводит к некомпетентности студентов в использовании информационных технологий и лишает их возможности их применения в дальнейшем.

Литература:

1. Габдуллина И.М., Семенихина С.Ф. Преподавание биологии на основе информационно-коммуникационной технологии // Наука и образование: новое время. 2018. № 6 (29). С. 517-524.
2. Черная Л.В., Акушина Г.А. Роль информационных технологий в преподавании биологии в медицинском вузе // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 4. С. 130
3. Ахмедиярова М.Б., Битуганова А.К. Развитие компетенции преподавателей в области информационных и коммуникационных технологий в преподавании биологии // Актуальные научные исследования в современном мире. 2019. № 6-2 (50). С. 109-118.
4. Бурков С.М., Косых Н.Э., Савин С.З. Перспективы метода виртуального информационного моделирования в преподавании биологии и медицины // Проблемы высшего образования. 2013. № 1. С. 175-178.
5. Тилепов Ж.У., Жумамуратова А.А. Применение инновационных технологий в преподавании биологии в средне-специальных учебных заведениях // Мировая наука. 2020. № 2 (35). С. 201-203.
6. Жданова Л.В. Применение информационно-коммуникационных технологий в процессе преподавания биологии // Вестник Марийского государственного университета. 2011. № 7. С. 103-104.
7. Дьячкова Н.А. Применение информационных технологий в преподавании биологии на профильном уровне // Наука через призму времени. 2019. № 3 (24). С. 73-77.
8. Фадеева Е.А. Информационно-коммуникационные технологии как эффективный метод преподавания биологии // Новая наука: Опыт, традиции, инновации. 2017. Т. 1. № 2. С. 76-79.
9. Унайсарова Р.Д. Совершенствование преподавания дисциплин естественнонаучного цикла в вузе с применением информационных технологий // Вестник Оренбургского государственного университета. 2006. № 13 (63). С. 19-20.
10. Калмыкова Л.П. Использование элементов образовательных технологий в преподавании школьного курса биологии // Альманах современной науки и образования. 2010. № 3-1. С. 167-169.
11. Павлова А.Е. Использование информационных технологий в процессе преподавания для развития самосознания студентов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2012. № 3. С. 104-107.

12. Александрова Е.В., Белоконь Л.Е., Иванченко Д.Г., Крисанова Н.В., Рудько Н.П., Макоед О.Б., Шкода А.С. Изменение педагогических и психологических аспектов при введении информационных технологий в преподавание биологии // Запорожский медицинский журнал. 2013. № 1. С. 076-077.

13. Бабаева З.Я.К., Ахундов А.Г.О. Возможности новых информационных технологий при преподавании биологии // Международный научный журнал. 2009. № 4. С. 78-81.

Педагогика

УДК 378

кандидат биологических наук, доцент кафедры спортивных игр
и медико-биологических дисциплин Гагиева Зарина Ароновна

ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова» (г. Владикавказ);

старший преподаватель кафедры физического воспитания Сотиева Мадина Романовна

Юго-Осетинский государственный университет имени А.А. Тибилова (г. Цхинвал)

ПРИМЕНЕНИЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ РОССИИ

Аннотация. В условиях пандемии коронавирусной инфекции высшее образование в России вынуждено было повсеместно внедрять дистанционное обучение. Система высшего образования в России оказалась не готова к данной методике обучения, так как разработка различных дистанционных курсов обучения в нашей стране началась относительно недавно. Преподаватели вузов, привыкшие, в основной своей массе, к традиционным методам обучения, испытывали большие трудности при резкой смене методики обучения. У многих из них не было необходимых дистанционных методических разработок по преподаваемым дисциплинам. Пандемия показала необходимость разработок методических курсов по дистанционному обучению и их значение для обеспечения образовательного процесса в чрезвычайной ситуации. В связи с этим, возникла острая необходимость в разработке дистанционных методов обучения, и их внедрение в образовательный процесс.

Ключевые слова: дистанционное обучение, методика, преподаватель, информационные технологии, студент, учебный курс.

Annotation. In the context of the coronavirus pandemic, higher education in Russia was forced to introduce distance learning everywhere. The higher education system in Russia was not prepared for this method of teaching, since the development of various distance learning courses in our country began relatively recently. University teachers, who were mostly used to traditional methods of teaching, experienced great difficulties with a sharp change in teaching methods. Many of them did not have the necessary distance methodological developments in the disciplines taught. The pandemic has shown the need to develop methodological courses on distance learning and their importance for ensuring the educational process in an emergency. In this regard, there is an urgent need to develop distance learning methods, and their implementation in the educational process.

Keywords: distance learning, methodology, teacher, information technology, student, training course.

Введение. Эпидемия коронавируса вынудила российские вузы в конце марта перейти на дистанционное обучение. Система высшего образования в России оказалась практически не готова к новым образовательным реалиям. За очень короткий период времени все образование страны переключилось на совершенно новый вид обучения. Многие не знали даже основ подобного метода обучения, не умели работать с техникой, организовывать занятия. Появилась острая необходимость в срочном изучении самого метода дистанционного обучения, его структуры, функции, методах и особенностях. Преподаватели должны сделать все возможное для того, чтобы в кратчайшие сроки разработать учебные курсы по своим дисциплинам и помочь студентам в их освоении. Дистанционное обучение важно не только в период пандемии, но и для последующего развития высшего образования.

Изложение основного материала статьи. Дистанционное обучение появилось очень давно, хотя многие ошибочно полагают иначе. Человечество всегда искало самые эффективные пути обучения, помогающие быстро и качественно освоить учебный материал [1]. Всегда неизменным лишь оставался процесс общения педагога с учащимся, в ходе обучения.

Дистанционное обучение, другими словами, учеба на расстоянии появилась еще в XVIII веке в Великобритании. Основателем данного вида обучения считают преподавателя стенографии Исаака Питмана. Он обучал студентов с помощью почтовых писем, так как выступал за доступность высшего образования для всех, вне зависимости от их происхождения и общественного положения. В дальнейшем, преподаватели из США подхватили идею Питмана обучения студентов по почте, и уже в 1892 году в Чикаго был создан первый факультет дистанционного обучения [2].

Обучение студентов было, безусловно, инновационным методом, но у него были существенные недостатки, такие как медлительность и ограниченные возможности общения преподавателя со студентом. С появлением телефонов, телеграфов и телевидения, у дистанционного обучения появились новые возможности. В различных университетах США и Великобритании создаются программы-игры и обучение с помощью электронной почты.

Новомодное дистанционное обучение вводит и Советский Союз в 1988 году под названием «Школьная электронная почта». Обучение на основе дистанционного метода носило заочный характер. На установочной сессии студентов знакомили с вводным материалом и объясняли дальнейшие способы их обучения, выдавали задание и необходимые материалы.

Развитие компьютерных технологий и сети Интернет позволило по-новому оценить возможности дистанционного обучения [3]. Теперь главная проблема дистанционного обучения по почте – отсутствие общения с преподавателем, была устранена. Преподаватель и студент стали общаться в реальном времени.

Еще больше актуальность дистанционному обучению придало развитие искусственного интеллекта. Главным преимуществом дистанционного обучения стало постоянное обновление знаний и предоставление студенту всего комплекса необходимых материалов по любой дисциплине [4].

Дистанционное обучение в наше время считается самым прогрессивным и эффективным методом обучения. В современном высшем образовании идет уклон на развитие самостоятельности студентов,

развитие их аналитического мышления и творческих способностей. В данных условиях дистанционный метод обучения становится наиболее востребованным [5]. Дистанционная форма обучения дает возможность выбора метода обучения: очная или заочная форма. К преподавателю в данных условиях предъявляются и дополнительные требования. Он теперь не только должен знать свой предмет, но и уметь организовывать процесс обучения в абсолютно других условиях и даже уметь дистанционно оценивать уровень подготовки студента к дисциплине.

Основой дистанционного обучения является уже не преподаватель, а самостоятельная работа студента с помощью предоставленных средств обучения. Для нашей страны появление дистанционного обучения имеет множество положительных моментов, так как в силу ее большой территории, для представителей удаленных районов качественное образование было ограниченным. Теперь вся актуальная информация в любом направлении стала для них доступной. С помощью дистанционного обучения преподаватель получил возможность общения со студентами вне зависимости от их местонахождения. Обучение из уравнительного, приобретает форму личностно-ориентированного [6]. Затраты на обучения также снижаются в связи с тем, что отпадает необходимость в поездках к месту обучения.

Развитие дистанционного обучения потребовало дальнейшей разработки его методики. В качестве основных принципов подобного обучения ученые-педагоги выделяют:

- доступность;
- наглядность;
- активность;
- равноуровневость;
- единство образовательного метода с воспитательным;
- выработка мотивации к обучению;
- индивидуальность в сочетании с коллективностью;
- научность;
- гуманистичность.

В ходе дистанционного обучения студент самостоятельно и целенаправленно осваивает дисциплину. Преподаватель лишь осуществляет общее руководство учебным процессом и направляет студента [7]. Без наличия у студента самостоятельности и активности, дистанционное обучение не будет иметь должного эффекта.

Дистанционное обучение в высшем образовании России проводится не только с помощью применения компьютерных технологий. Используются и такие средства дистанционного обучения как: печатные материалы, кассеты различного формата, цифровые файлы, бумажные носители.

Методы дистанционного обучения также весьма разнообразны. Дистанционное обучение образует совершенно новую образовательную среду, все участники которой равны между собой. У преподавателя при применении дистанционного обучения есть широкий спектр выбора методики обучения [8]. Чаще всего, преподаватели используют метод подачи учебного материала по темам дисциплины. В режиме онлайн или через файловые документы преподаватель объясняет новую тему и отвечает на вопросы студентов.

С помощью использования учебных площадок студенты могут самостоятельно изучить темы и даже пройти практическую подготовку по темам. Обучение можно проводить и с использованием электронных библиотек, баз данных, мультимедийных презентаций и т.д [9].

Для каждого преподавателя вне зависимости от его подготовки, разработка совершенно нового курса обучения по дистанционной форме может вызвать определенные трудности. Здесь важна не только сама производственная деятельность, но и работа, связанная с творческими возможностями. Преподаватель по каждой теме должен выработать цели занятия, вопросы, следовать главной концепции курса и рабочему плану дисциплины [10]. Следующим этапом является авторская разработка по каждой теме курса, проектирование по вопросам, апробация.

Каждый курс дистанционного обучения должен содержать такие важнейшие элементы как:

1. распределение учебного материала по темам рабочей программы;
2. тестовые задания для контроля знаний по каждой изучаемой теме;
3. словари и справочники по специальным важнейшим терминам дисциплины;
4. список основной и дополнительной литературы по темам;
5. различные дидактические разработки по курсу от нескольких авторов;
6. список важнейших гиперссылок;
7. презентации, картинки, видео и аудио ролики и т.д.

Деятельность по разработке дистанционного курса обучения в стадии разработки и апробации требует значительных усилий, но в дальнейшем окажет большую помощь самому преподавателю, позволив автоматизировать сам процесс обучения студентов [11]. Преподавателю потребуется и помощь его коллег, так как одному будет трудно разработать целый курс и учесть все нюансы.

Мы все знаем, как много ежедневной рутинной работы выполняет любой преподаватель, и посвящение всего своего времени разработке дистанционного курса в данных условиях становится невозможным. Это приводит к тому, что в России есть очень мало качественных дистанционных курсов обучения. Опытные практикующие преподаватели заняты своими профессиональными обязанностями и не имеют возможности разрабатывать дистанционные курсы обучения. В особенности очень заняты наиболее востребованные профессионалы, которые могли бы разработать высококачественные методики дистанционного обучения.

Реалии современной жизни показали нам острую необходимость разработки методик дистанционного обучения на всех стадиях образования [12]. В России процесс создания различных дистанционных курсов и учебных платформ только зарождается. До сих пор этому аспекту образования уделялось недостаточно внимания.

К сожалению, в условиях пандемии сейчас очень важно суметь разработать качественные курсы обучения, чтобы обеспечить непрерывность образования в условиях карантина. Даже после окончания данных вынужденных мер дистанционное обучение всегда будет востребованным и его разработка должна стать одним из главных задач государственной политики в сфере развития образования.

Выводы. Дистанционное обучение стало необходимым элементом высшего образования в мире. Россия ее не достигла того уровня дистанционного обучения, которое существует в развитых странах [13]. До сих пор дистанционному обучению в образовании не уделялось должного внимания. На данном

этапе, для всех вузов страны очень важно разработать и внедрить авторские методики по дистанционному обучению, что позволит качественно повысить уровень высшего образования в России.

Литература:

1. Кузнецова Н.Н. Некоторые особенности проектирования структуры курса для систем дистанционного обучения вуза // Современные технологии обеспечения гражданской обороны и ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций. 2016. № 1-1 (7). С. 452-455.
2. Маслакова, Е.С. История развития дистанционного обучения в России. // Теория и практика образования в современном мире: материалы VIII Междунар. науч. конф., Санкт-Петербург, 2015. С. 29-32.
3. Блоховцова Г.Г., Маликова Т.Л., Симоненко А.А. Перспективы развития дистанционного обучения // Новая наука: Стратегии и векторы развития. 2016. № 118-3. С. 89-92.
4. Терещук К.С. Факторы успешного обучения в вузе, использующем дистанционную форму обучения // Наука вчера, сегодня, завтра. 2017. № 3 (37). С. 61-65.
5. Кудрина Е.В. Результат обучения как компонент учебной деятельности студентов вузов в условиях дистанционного обучения // Научное обозрение. Педагогические науки. 2017. № 4. С. 98-106.
6. Калинина А.И. Дистанционное обучение как часть системы непрерывного образования и роль самообразования в дистанционном обучении // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2014. № 1. С. 100-105.
7. Халиков А.А., Мусамедова К.А., Ибрагимов О.А. Анализ методов дистанционного обучения и внедрения дистанционного обучения в образовательных учреждениях // Вестник научных конференций. 2017. № 3-6 (19). С. 171-173
8. Шатуновский В.Л., Шатуновская Е.А. Еще раз о дистанционном обучении (организация и обеспечение дистанционного обучения) // Вестник науки и образования. 2020. № 9-1. С. 53-56.
9. Трелин Ю.А. Дистанционное обучение в вузе: преимущества и недостатки // Известия Волгоградского государственного технического университета. 2004. № 5. С. 82-83.
10. Курин А.Ю. Дидактические основы формирования профессиональной компетентности специалиста в процессе дистанционного обучения в вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2007. № 12-1 (56). С. 186-191.
11. Костиков А.Н. Профессиональная подготовка преподавателя вуза к деятельности в системе дистанционного обучения // Фундаментальные исследования. 2007. № 3. С. 27.
12. Водолад С.Н., Зайковская М.П., Ковалева Т.В., Савельева Г.В. Дистанционное обучение в вузе // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2010. № 1 (13). С. 129-138.
13. Милохин Д.Б. оценка готовности студентов вузов к реализации дистанционного обучения // Вестник Оренбургского государственного университета. 2010. № 9. С. 172-177.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Газизов Андрей Равильевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Донской государственный технический университет» (г. Ростов-на-Дону);

магистрант Скачков Павел Александрович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Донской государственный технический университет» (г. Ростов-на-Дону)

ПРОБЛЕМАТИКА БЕЗОПАСНОГО ХРАНЕНИЯ ИНФОРМАЦИИ В ОБЛАЧНОМ ХРАНИЛИЩЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблематика безопасного хранения информации в облачном хранилище информационной образовательной среды образовательной организации высшего образования, а также предлагаются механизмы для разрешения существующих проблем. Оптимальным решением в данной ситуации является использование алгоритмов шифрования данных перед загрузкой в облако. Такой подход гарантирует, что данные не будут использованы третьими лицами, однако усложняет доступ и поиск необходимых данных из всего объема данных, загруженного в облачное хранилище.

Ключевые слова: информационная образовательная среда, модели обслуживания, облачные технологии, облачное хранилище, повышение безопасности облачных хранилищ, проблемы приватности и безопасности, техника секционирования данных, характеристики облачных технологий, хранение зашифрованных данных.

Annotation. The article gives definitions emulation software and models of software and hardware computer network; considered educational goals and priorities for the use of the designated models at training bachelors of information security in the field of software and computer hardware and computer networks as well as – marked with problems at training this category of bachelors; identified types of models of software and hardware and computer networks, which can be constructed based on the emulation software, and – the steps of creating models; marked advantages of using emulation software in teaching compared to the presentations.

Keywords: information educational environment, service models, cloud technologies, cloud storage, improving the security of cloud storage, privacy and security issues, data partitioning techniques, characteristics of cloud technologies, storage of encrypted data.

Введение. Облачные технологии является достаточно развитой областью информационных технологий. При этом, образовательные организации высшего образования используют облачные технологии для хранения данных, чтобы в любое время и из любого места иметь возможность получения доступа к ним. Главной и основной проблемой при использовании указанных технологий для хранения данных в облачных хранилищах является безопасность данных. Так как все данные пользователей хранятся в облачных хранилищах; они, теоретически, могут быть подвержены взлому. При отправке данных в облачное хранилище (облако), пользователи, фактически, передают информацию третьим лицам, что безусловно

является проблемой для безопасного хранения данных. Исходя из этого, безопасность данных является проблемой на пути развития облачных технологий, так как ключевыми принципами информационной безопасности являются конфиденциальность, целостность и доступность информации [1].

Изложение основного материала статьи. Оптимальным решением в данной ситуации является использование алгоритмов шифрования данных перед загрузкой в облако. Такой подход гарантирует, что данные не будут использованы третьими лицами, однако усложняет доступ и поиск необходимых данных из всего объема данных, загруженного в облачное хранилище.

Облачное хранилище ИОС.

Облачное хранилище информационной образовательной среды (ИОС) образовательной организации (ОО) высшего образования (ВО), данных является одним из главных сегментов облачных технологий. Система хранения данных в облаке представляет собой выделенные дата-центры, на которых хранятся сами данные, а также некоторый реализованный программный интерфейс, с помощью которого пользователь может загружать данные и получать доступ к информации. При этом, данные хранятся на серверах поставщика «облачных услуг», в определенном месте и с определенным именем.

Существуют 4 вида облачных хранилищ:

1) *Персональное облачное хранилище.* Подобное хранилище также известно также, как мобильное облачное хранилище. Это сервис, с помощью которого пользователи могут получать доступ к данным из любого места и в любое время.

2) *Публичное облачное хранилище.* Такая модель облачного хранилища позволяет пользователям и организациям хранить, управлять и изменять данные в хранилище. При этом вся информация хранится на удаленных дата-центрах провайдера облачных услуг.

Использование персонального и публичного облачных хранилищ основано на платной подписке, стоимостью которой складывается из объема хранимой информации за расчетный период. Таким образом, пользователи платят только за тот объем информации, который они хранят.

3) *Частное облачное хранилище.* В частном облачном хранилище дата-центр является собственностью предприятия. Соответственно за сохранность и управление данными отвечает сама организация. Частное облачное хранилище помогает решить многие проблемы безопасности и производительности свойственные публичным облачным хранилищам, однако такое решение является весьма затратным. По это причине, лишь немногие предприятия могут позволить себе такой данный сервис.

4) *Гибридное облачное хранилище.* Гибридное облачное хранилище представляет собой сочетание частного и публичного облака. Данный подход предусматривает хранение наиболее важных данных в облаке предприятия, в то время как другие данные хранятся в публичных облачных хранилищах. Он обеспечивает сохранение конфиденциальной информации в случае нарушения безопасности публичного облака [2].

Модели обслуживания облачных технологий ИОС.

Существует множество провайдеров облачных технологий, однако основными отличиями между ними является предоставляемая модель обслуживания. Каждая облачная инфраструктура построена на одной из трёх таких моделей.

1) *IaaS (Infrastructure-as-a-Service)* – инфраструктура как услуга.

Такое облачное решение предполагает, что провайдер облачных услуг предоставляет пользователям и организациям доступ к удаленным вычислительным мощностям, таким как серверы, хранилища данных и пр. Соответственно организации могут самостоятельно распоряжаться выделяемыми ресурсами, использовать свои собственные платформы и программное обеспечение.

Плюсами такой модели обслуживания являются:

- возможность получать доступ к облачным вычислительным мощностям и оплачивать их по необходимости вместо того, чтобы приобретать соответствующее оборудование за полную стоимость;
- сама инфраструктура оплачивается в зависимости от потребностей пользователя;
- имеет место поддержка виртуализации задач администрирования, что позволяет оптимизировать время и качество работы.

2) *PaaS (Platform-as-a-Service)* – платформа как услуга.

Это облачное решение, которое предоставляет пользователю возможность получить готовую платформу для определенных целей. Этот тип обслуживания, помимо облачного хранилища, предоставляет среду для разработки, тестирования и доставку приложений.

Плюсами такой модели обслуживания являются:

- PaaS предполагает готовую для работы платформу с необходимой для пользователя средой разработки;
- избавляет организации от беспокойства относительно базовой инфраструктуры, что позволяет сосредоточиться на разработке;
- упрощает совместную работу, в случае если сотрудники работают удаленно.

3) *SaaS (Software-as-a-Service)* – программное обеспечение как услуга.

Данное облачное решение работает в рамках того, что провайдер облачных услуг обеспечивает пользователям доступ к собственному программному обеспечению. Это предполагает, что пользователи не устанавливают ПО на свои устройства. С помощью веб-интерфейса пользователи получают доступ к приложениям, которые располагаются в удаленной облачной сети.

Плюсами такой модели обслуживания являются:

- использование таких сервисов осуществляется по подписке, что позволяет пользователям регулировать затраты и не получать количество услуг сверх нормы;
- пользователи не должны устанавливать ПО, обновлять его и настраивать, т.к. этим занимается поставщик облачных услуг;
- приложение доступно с любого устройства, которое имеет доступ к глобальной сети Интернет и практически в любой точке мира.

Характеристики облачных технологий ИОС.

Существует 5 обязательных характеристик облачных технологий, представленных на рис. 1.

Первая характеристика – это самообслуживание по требованию. Данная характеристика определяет, что пользователю предоставляются все необходимые ресурсы без участия человека, а пользователь сам

определяет свои потребности, получаемые от провайдера облачных услуг: скорость доступа к серверу и данным, объем хранимых данных и пр.

Вторая характеристика – универсальный доступ. Данная характеристика предполагает, что предоставляемые услуги доступны потребителю посредством сети интернет, независимо от используемого пользователем терминала.

Третья характеристика – объединение ресурсов. Она определяет, что провайдер облачных услуг может объединять ресурсы для их дальнейшего динамического перераспределения, в зависимости от потребностей пользователей. В то же время, пользователи могут управлять лишь основными данными (объем и скорость доступа к данным), а фактическое распределение мощностей регулирует поставщик услуг.

Четвертая характеристика – эластичность, обозначающая, что количество ресурсов, предоставляемых пользователю может быть уменьшено либо увеличено в зависимости от потребностей пользователя. Такие процедуры, как правило, проходят в автоматическом режиме.

Пятой характеристикой является – учет потребления. Поставщик услуг в автоматическом режиме ведет учет используемых пользователем ресурсов (объем загруженных данных, скорость взаимодействия, количество транзакций и др.) и в совокупности этих статистических данных определяет объем предоставляемых услуг [4].



Рисунок 1. Архитектура среды облачных технологий

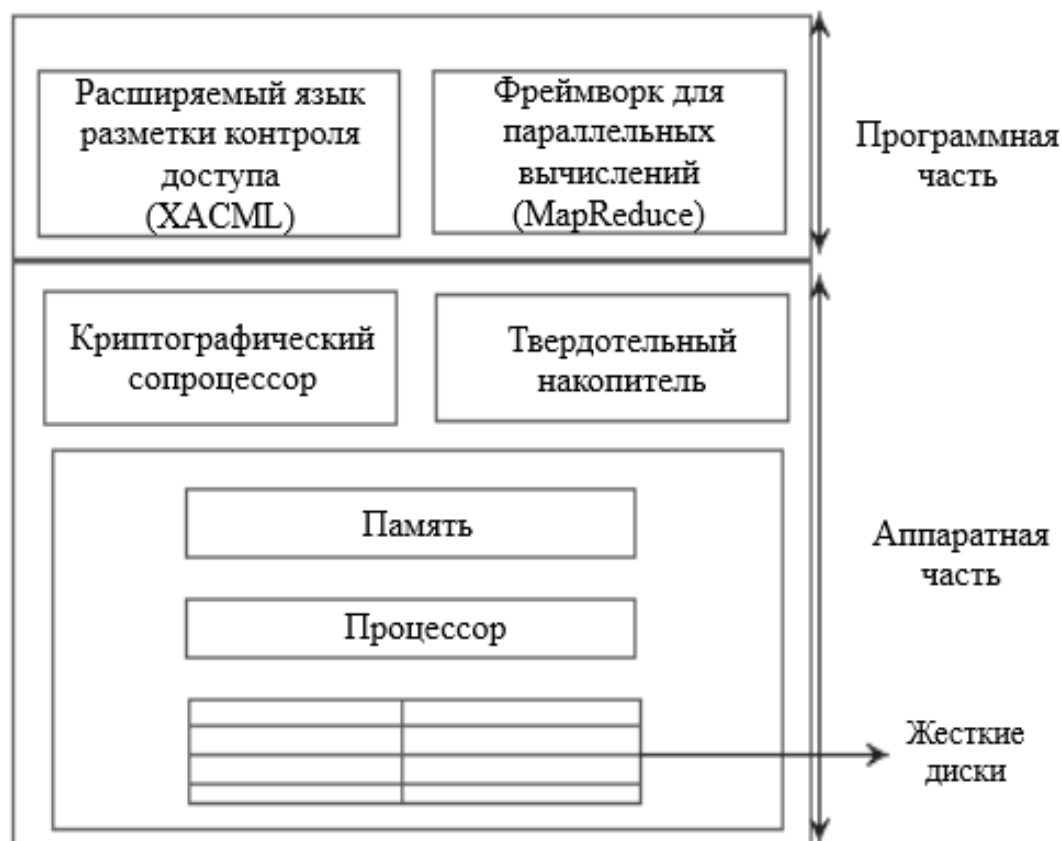


Рисунок 2. Части возможного инструмента шифрования

Хранение зашифрованных данных в облачном хранилище ИОС.

Если данные загружаются в облако, то важно, чтобы они были зашифрованы. Один из вариантов – использовать аппаратное шифрование, а конкретно криптографический сопроцессор, как часть облачной инфраструктуры для обеспечения безопасного хранения данных. Встраивая криптографический сопроцессор, система также имеет возможность обрабатывать конфиденциальные данные. Возможный вариант шифрования представлен на рис. 2.

В роли криптографического процессора может выступать шифровальный сопроцессор IBM 4767-002. Он представляет собой адаптер PCIe первого поколения. Данный адаптер выполняет функции криптографического процессора, а также функции криптоускорителя. При установке на сервер он способен выполнять локальные вычисления, которые скрыты от самого сервера. В случае сбоя или вмешательства в работу процессора, происходит очистка внутренней памяти.

Главным минусом данного подхода является невозможность шифрования больших объемов информации, так как ресурсы криптографического сопроцессора крайне ограничены. Исходя из этого, при использовании криптографического процессора будут шифроваться наиболее конфиденциальная и важная информация.

Для увеличения безопасности ключей шифрования предпочтительно использовать мастер-пароль; т.е. пароль, с помощью которого генерируются другие ключи шифрования. Мастер-пароль не хранится в аппаратной части, а значит, что его невозможно будет взломать.

Техника секционирования данных для повышения безопасности облачных хранилищ ИОС.

Как было сказано ранее, использование аппаратного шифрования является эффективным методом обеспечения конфиденциальности, загружаемых на облачный сервер, данных, но оно не позволяет оперировать большим количеством информации, из-за ограниченной производительности криптографического сопроцессора.

Для решения этой проблемы, а также для повышения безопасности хранения данных предлагается использовать секционирование данных с использованием различных криптографических инструментов для достижения высокого уровня конфиденциальности данных.

Данный метод предполагает, что конечные пользователи не будут испытывать затруднений при использовании сервиса, т.е. для использования облачных хранилищ им необходимо только устройство с выходом в интернет. В то же время основные процессы будут происходить на облачном сервере. Таким образом можно сказать, что секционирование данных в сфере облачных технологий может решить одну из проблем, а именно – хранение больших объемов информации.

Данные с облачных хранилищ будут извлекаться и загружаться в облачные хранилища по запросу конечного пользователя. Посредством технологии секционирования, перед шифрованием, данные разделяются на меньшие блоки со специальным названием и сортируются по отдельным частям дата-центров. Шифрование осуществляется на сервере с помощью алгоритма блочного шифрования AES. Шифр AES, даже при минимальной длине ключа 128 бит, является достаточно надежным, чтобы защищать данные.

Перед сортировкой исходные данные должны получать исходное значение хэш-суммы. По требованию пользователя данные расшифровываются с помощью заранее сгенерированного закрытого ключа и

собираются в изначальный вид. После для обеспечения целостности данных, происходит проверка исходной и полученной хеш-суммы.

Функция секционирования играет важную роль в подобной системе. Она разделяет файлы на меньшие части для увеличения эффективности хранения. Помимо этого, отдельное шифрование каждой части исходных данных значительно увеличивает безопасность хранения информации. Секционирование происходит в алфавитном порядке, где ориентиром выступают первые две буквы названия файла.

Говоря о изменении производительности при использовании такого метода, следует отметить, что скорость доступа к данным, особенно большого объема, увеличивается, при значительном повышении уровня безопасности.

С точки зрения провайдера облачных технологий данный подход позволяет более гибкую систему управления предоставляемых услуг. Более эффективное использование пространства для хранения данных позволит сократить финансовые затраты и в то же время снизить стоимость предоставляемых услуг, что будет очень удобным конечному пользователю.

Проблемы приватности и безопасности при хранении данных в облачных хранилищах ИОС.

Ранее было обозначено, что облачные хранилища позволяют пользователям хранить свои данные в месте поддерживаемом третьей стороной. Соответственно, после загрузки данных в публичное облачное хранилище, пользователь теряет гарантию сохранности информации. Данные могут быть повреждены или подделаны внутренними (сам поставщик облачных услуг) или внешними злоумышленниками. Основными принципами безопасного хранения информации в облачном хранилище является обеспечение ее конфиденциальности, целостности и доступности [5].

1) Конфиденциальность данных представляет собой то, что доступ к данным может получить только авторизованное лицо, либо же пользователь, имеющий соответственные права доступа. Другими словами – это защита данных от несанкционированного доступа.

Для обеспечения конфиденциальности могут использоваться механизмы предварительного шифрования. Шифрование – это процесс, конвертирующий исходный текст в зашифрованный, делая его нечитаемым для пользователя не имеющего ключа шифрования. Такая процедура значительно повышает безопасность хранимых данных.



Рисунок 3. Схема симметричного шифрования



Рисунок 4. Схема асимметричного шифрования

В случае использования механизмов симметричного шифрования (рис. 3) для шифрования и дешифрования используется один и тот же ключ, что означает необходимость тщательного его скрывания. Примерами алгоритмов симметричного шифрования могут служить: ГОСТ 28147-89, DES, 3DES, AES, Blowfish и др.

Также имеет возможность использовать алгоритмы асимметричного шифрования (рис. 4), которая также носит название криптосистемы с открытым ключом. В такой системе имеются два ключа, открытый, который применяется для шифрования и закрытый, который применяется для дешифрования.

По незащищенным каналам передается только открытый ключ. В случае получения злоумышленником открытого ключа, он не может «слушать» информацию, а также вносить свои правки, что обеспечивает конфиденциальность информации.

2) Другая проблемой с которой сталкивается технология облачных вычислений – это целостность информации. Целостность подразумевает собой, что информация не будет повреждена или изменена со стороны. В некоторых случаях к информации в облачном хранилище имеют доступ большое количество пользователей, что также повышает вероятность нарушения целостности данных.

В таком случае решением проблемы может стать использование такого средства как иммитовставка. Иммитовставка, или как ее еще называют – код аутентификации сообщения, представляет собой механизм защиты, обеспечения целостности, а также предотвращения фальсификации информации.

Для удостоверения целостности информации, данные на сервере облачного хранилища получают свое значение хэш-функции, получающая сторона также вырабатывает значение хэш-функции к этим данным. После они сравниваются и в случае совпадения, можно быть уверенным, что при хранении данных в облачном хранилище, целостность не была нарушена.

3) Принцип доступности означает, что информация должна быть получена авторизованным пользователем без каких-либо затруднений. Цель доступности в облачных вычислениях – это гарантирование доступа к информации в любое время и из любого места [3].

Выводы. Облачные технологии позволяют облегчать пользователям процесс сохранения и доступа к информации. Однако останавливающим моментом в этой сфере является безопасность. Решением этой проблемы может стать хранение наиболее важной информации на частных серверах, а также применение алгоритмов шифрования. Также важен правильный выбор поставщика облачных услуг и отслеживание его полномочий, которые устанавливаются в соглашении об уровне предоставления услуги.

Литература:

1. Денисов Д.В. Перспективы развития облачных вычислений // Прикладная информатика, 2009 №5, 7 стр.
2. Разумников С.В. Оценка эффективности и рисков от внедрения облачных IT-сервисов // Фундаментальные исследования, 2014 №11, 6 стр.
3. Шаньгин В.Ф. Информационная безопасность и защита информации. М.: Изд-во ДМК-Пресс, 2017. 702 стр.
4. Сенько А.В. Работа с BigData в облаках. Обработка и хранение данных с примерами из Microsoft Azure.: Изд-во Питер, 2018. 448 стр.
5. Угрозы облачных вычислений и методы их защиты. URL: <http://habrahabr.ru/post/183168/> (дата обращения: 05.06.2020).

Педагогика

УДК 371

доктор педагогических наук, профессор Галимзянова Ильхамия Исаковна
Казанская государственная консерватория (академия) имени Н.Г. Жиганова (г. Казань)

СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ

Аннотация. В статье рассматривается сущность и специфика формирования иноязычной коммуникативной компетентности студентов медицинских вузов. Рассматривается специфика как профессиональной деятельности будущих специалистов, так и коммуникативной. При этом рассматривается система, состоящая из 3 главных видов компетенций, лежащих в основе профессиональной культуры будущего врача: коммуникативная компетенция, профессиональная компетенция, иноязычная компетенция. Кроме того, рассматривается структура этой системы, определяются основные её компоненты и их роль в системе медицинской профессиональной деятельности. Актуализируется проблема формирования иноязычной компетентности у будущих врачей. В заключении статьи делается вывод о необходимости педагогического воздействия на систему формирования иноязычной коммуникативной профессиональной компетентности будущих врачей посредством применения инновационных педагогических технологий, методик, средств.

Ключевые слова: современная педагогика, иноязычная компетенция, коммуникативная компетенция, профессиональная компетенция, профессиональная компетентность будущих медиков.

Annotation. The article examines the essence and specificity of the formation of foreign language communicative competence of medical students. The specificity of both the professional activity of future specialists and their communication skills are considered. At the same time, a system is considered, consisting of 3 main types of competencies that underlie the professional culture of a future doctor: communicative competence, professional competence, and foreign language competence. In addition, the structure of this system is considered, its main components and their role in the system of medical professional activity are determined. The problem of the formation of foreign language competence among future doctors is actualized. In the conclusion of the article, it is concluded that there is a need for a pedagogical influence on the system of forming a foreign language communicative professional competence of future doctors through the use of innovative pedagogical technologies, methods, and means.

Keywords: modern pedagogy, foreign language competence, communicative competence, professional competence, professional competence of future doctors.

Введение. Стремительное развитие различных областей социокультурного пространства, его институтов и структур во многом определяет вектор развития отдельных субъектов общественных отношений, которые стремятся к выполнению социального заказа посредством приобретения и осуществления навыков профессиональной деятельности. Социокультурное пространство развивается в различных направлениях, в том числе в налаживании межнациональной коммуникации посредством внедрения единого международного стандарта, что диктует необходимость унифицирования терминологического ряда определенных областей, общего для всех субъектов международных отношений в той или иной области человеческой деятельности. Для подобной унификации принято использовать единый международный язык, которым сегодня является английский. В связи с этим справедливым было бы отметить, что все специалисты, которые стремятся к выходу на международную арену и нацелены на профессиональное становление, социализацию, самосовершенствование и самореализацию, должны в совершенстве владеть иностранным языком, необходимым для осуществления коммуникации с представителями своей специальности на международном уровне.

Особенно это относится к будущим врачам, для которых проявление себя в международном ключе является важным и обязательным этапом в процессе становления профессиональной культуры и профессионализма. Формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности будущего врача, ее возможности в коммуникативном плане являются целью и результатом обучения и профессиональной подготовки в рамках высшего учебного заведения. При этом исследовании такой цели зачастую приводит к многокомпонентному содержанию и комплексной сущности обучения, а также предусматривает наличие многоуровневой полифункциональной структуры получения необходимых знаний для совершенствования системы иноязычной культуры.

Будущему врачу необходимо не только проявлять себя на профессиональном поприще в практическом плане посредством предоставления медицинских услуг нуждающимся в них членам общества, но и необходимо учитывать его теоретическое значение, теоретический вклад, который может способствовать развитию той или иной отрасли медицины, посредством участия его в международных конференциях, собраниях и конкурсах, которые также открывают для него новые пути совершенствования собственной профессиональной деятельности и влияния на медицинскую отрасль в целом.

Исследованной спецификой формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих врачей занимались такие отечественные исследователи, как А.А. Абдуманов, М.И. Ахмедова, С.К. Гураль, О.А. Обдалова, А.В. Соболева и другие.

Изложение основного материала статьи. Сегодня государственные связи и международные каналы расширяются и приобретают всё более вездесущее значение для различных областей знания и деятельности современного человека. При этом в таких условиях перед учреждениями высшего образования возникают новейшие задачи, представляющие собой отражение наиболее актуальной и насущной проблемы первостепенного значения повышения качества овладения иностранным языком не только в рамках образовательного учреждения, но и каждого специалиста в отдельности. При этом важно понимать, что овладение может происходить не только посредством непрерывного интенсивного образования в тех или иных учебных заведениях, но и посредством самостоятельного изучения отдельных модулей, связанных с конкретной профессиональной деятельностью каждого отдельно взятого специалиста. Также необходимо понимать, что несмотря на самостоятельность, учебное заведение должно обеспечить будущего выпускника навыками организации самостоятельной деятельности в области изучения иностранного языка и овладения коммуникативными компетенциями, необходимыми для осуществления межличностной коммуникации и межкультурного взаимодействия с представителями других наций и народов.

Также особую роль в сегодня играет цифровизация и информатизация общества, медиaprостранство, которое проникло во все сферы человеческой деятельности, в связи с чем необходимо унифицировать язык международной коммуникации, посредством исследования и изучения каждым отдельно взятым человеком той или иной системы языковой коммуникации. Мировое информационное пространство и новейшая форма коммуникации, формируемая им в профессиональной сфере, должно регулироваться на международном уровне, поскольку это позволит расширить границы не только собственно специальных знаний будущего врача, но и повлиять на развитие конкретной области медицины в мировом масштабе. Именно в связи с этим возникает необходимость в расширении возможностей внедрения различных методов, в том числе инновационных, в педагогическую практику в рамках профессиональной подготовки будущих врачей [4].

Ещё раз подчеркнув актуальность исследования, обратимся к рассмотрению специфики процесса внедрения иноязычных компетенций в структуру профессионально ориентированного медицинского образования. Главное, что следует понимать при обогащении программы обучения будущих специалистов в области медицины – это необходимость исследования основных принципов изучения иностранного языка в неязыковых вузах. Подобные принципы позволяют педагогам максимизировать собственное влияние на систему знаний обучающихся, формировать новейшие методики и подходы к предоставлению образовательных услуг в области иностранных языков. К таким принципам принято относить [1, 2]:

- непрерывность и интенсивность образования в области иностранных языков, которая характеризуется многоступенчатостью и полифункциональностью, что позволяет обучающемуся овладеть не только системой языка, её отдельными элементами, но и провести культурологическое, социальное и лингвистическое исследование. При этом непрерывность характеризуется продолжением обучения, начиная со школы и заканчивая самостоятельным образованием уже сформированного специалиста. Интенсивность же является критерием наполненности образовательной программы необходимыми средствами, способами и формами языковой культуры исследуемой иноязыковой компетенции;

- ступенчатость, предполагающая поэтапное освоение обучающимся тех или иных аспектов языка (лексического, фонетического и т.д.);

- личностно-ориентированный подход, который направлен на индивидуализацию образования, которая предполагает представление обучающегося как центра образовательного процесса и главной цели педагогического воздействия.

При этом существуют различные уровни владения тем или иным иностранным языком, которые подразделяются по степени владения языком, степени умения применений средств языка в повседневной жизни и межличностном общении, не касающихся профессиональной деятельности, степени владения профессиональной терминологией на иностранном языке, степень владения средствами иностранного языка в

непосредственно профессиональной деятельности [3]. При этом обучение должно проводиться в соответствии с этими уровнями и должно быть направлено на формирование постепенной и уровневой компетентности, которая предполагает изучение не только языка и его средств, но и менталитета носителей языка, культурных предпосылок для формирования тех или иных средств языка, а также собственно его применительность в профессиональной деятельности будущего врача. При этом необходимо понимать, что существуют такие иностранные языки, которые применительны исключительно в межличностном общении нескольких профессионалов. Имеется в виду латынь, которая сегодня служит для обозначения каких-либо болезней, видов, аспектов, анатомических сегментов и т.д. В связи с этим академические часы в обязательном порядке должны быть отражением специфики каждого из выше указанных уровней. Для этого педагогу необходимо грамотно и гармонично распределить часы курса обучения иностранному языку, при этом учесть все особенности той или иной группы учащихся, а также специфику их будущей деятельности [5].

Организационно-управленческая деятельность педагога в этом случае в целом направлена на удовлетворение потребностей обучающихся в получении профильных знаний и навыков иностранного языка. Кроме того, важно учитывать современные тенденции в области медицины и врачебной практики, поскольку исключительно профессиональное образование, зачастую происходящее посредством изучения теоретических основ, изложенных в учебных пособиях прошлых лет, а также практическая деятельность в отечественных условиях не могут полноценно удовлетворить потребности обучающихся в соответствии с международными стандартами, а также в умениях налаживания межнациональной коммуникации. Педагогу необходимо понимать роль отечественной науки в структуре международного научного знания в области медицины. Это необходимо для наиболее точного и гармоничного распределения часов иностранного языка в курсе всех остальных дисциплин, что позволит обучающимся ознакомиться не только с внутриврачебными теоретическими основами, но и с политическим отношением к медицине в международном, а также локальном сообществах.

Некоторые исследователи отмечают, что структура иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности крайне сложна и многоуровневая. Она состоит зачастую из многих компетенций, которые имеют основные ключевые компоненты. К таким компетенциям можно отнести:

- иноязычную компетенцию, которая формирует иноязычный потенциал обучающегося;
- собственно профессиональную компетенцию, которая лежит в основе профессионального потенциала и профессиональной культуры будущего врача;
- коммуникативную компетенцию, которая в свою очередь базируется на формировании ключевых навыков построения межкультурной и межличностной коммуникации.

Подобный симбиоз доказывает, что изучение иностранного языка базируется на многих и многих аспектах, которые необходимо учитывать при организации образовательного пространства, а также при подготовке педагога к осуществлению педагогической деятельности. Как было указано выше, все эти компетенции, составляющие комплекс иноязычной коммуникативной профессиональной компетенции будущего врача, обладают ключевыми компонентами. На наш взгляд, исследование этих компонентов позволит педагогам и будущим врачам наиболее полноценно и комплексно оценить значение иностранного языка в системе высшего медицинского образования, проследить связь между иностранными и профессиональными и коммуникативными компетенциями, сформировать собственные концепции коммуницирования и профессионального коммуницирования на основе иноязычных компетенций, а также научиться восприятию тех или иных аспектов в системе иностранных языков. Итак, вышеуказанные компетенции обладают такими ключевыми компонентами [1, 2]:

- целью, которая проявляется в формировании системы профессионального медицинского общения, на основе овладения иноязычными компетенциями. При этом первоочередное значение носит именно цель, после – тема. Это связано со стратегическими и тактическими планами высшего медицинского образования, а также с достаточной частью и многочисленностью тем, присущими такой фундаментальной науке как медицина;
- собственно сферой коммуникативной профессиональной медицинской деятельности, а также проблемами и программами развития тех или иных тем, определением профессиональных и социальных ролей будущих врачей, которые в свою очередь определяют наличие развития тех или иных речевых действий, определяют речевой материал, необходимый для полноценного овладения средствами изучаемого иностранного языка;
- непосредственным языковым материалом, обладающим своими правилами оформления. При этом языковой материал включает и овладение навыками оперирования им и его правилами оформления, что позволяет обучающемуся, будущему врачу, наиболее эффективно коммуницировать в рамках собственной профессиональной деятельности с иными членами общего процесса коммуникации;
- системой профильных умений речевого характера, которая иллюстрирует уровень практического и теоретического владения иностранным языком, которые выступают главным средством общения и межличностной коммуникации. Особенно важным это является при решении проблем в рамках профессиональной коммуникации, а также профессионального взаимодействия. Речевые умения должны формироваться также многоуровнево, как и система их понимания и оценивания;
- системой профессиональных знаний, которая включает не только теоретические и практические основы врачебного дела, но и умение и применение этикетных форм речи, а также умение их применения в тех или иных сферах не только профессионального, но и делового общения, что формирует как коммуникативную, так и профессиональную культуру будущего специалиста;
- образовательными и адаптивными умениями, которые включают в себя умение применять навыки навигации в работе со справочной литературой, а также обеспечение адекватного усвоения языка посредством использования справочной литературы в профессиональной деятельности и усвоения иностранного языка посредством этого для реализации главной цели профессионального общения среди врачей.

Важно понимать, что коммуницирование на межкультурном и международном уровне гарантирует будущим врачам приобретение многокомпетентного и сущностного обучения, которое может лечь в основу их профессиональной и коммуникативной культуры, которая лежит в основе их профессионализма. При этом важно понимать, что такое обучение носит крайне сложный характер и должно включать информационные,

организационные, мотивационные аспекты, регулирующие образовательную деятельность в рамках овладения иноязычной компетенцией. Будущие врачи должны быть мотивированы к изучению иностранного языка путем активного общения с педагогом, который является авторитетом и источником для получения не только новейших знаний, но и источником приобретения принципиально новых воззрений [4].

Речевая коммуникация сегодня является основой взаимодействия многих и многих специалистов. Причём это взаимодействие может происходить не только в поле их профессиональной деятельности, но и за её пределами. Для этого важно понимать, с какой целью проводится коммуникация, каковы предполагаемые её результаты, а также её средства и формы. В связи с этим важно изучать не только специфику родного языка, носителями которого являются студенты-медики, но и уделять особое внимание иноязычным компетенциям, которые формируют личность как многоуровневую и структурно сложную единицу, способную не только выполнить социальный заказ и формировать принципиально новые способы оказания медицинских услуг, но и создавать новые концепции взаимодействия с другими врачами, которое может происходить на международном уровне с учетом межкультурных особенностей, изучению которых в ВУЗе должно быть уделено достаточное внимание.

Иностраный язык сегодня является проводником на международную арену не только конкретного специалиста, но и целого учебного заведения, и даже государства. Развитие медицины и смежных с ней областей приводит к необходимости проявления отечественных врачей на поприще международной медицины, что возможно исключительно посредством иноязычных компетенций.

Выводы. Исходя из результатов исследования, мы можем заключить, что коммуникативная профессиональная компетентность будущего врача складывается на этапе формирования его профориентационной грамотности и внедрения в коммуникационную систему внутри профессиональной деятельности. Формирование подобной компетентности должно происходить многоуровнево и посредством различных инновационных педагогических технологий, методов и средств, которыми в совершенстве должны владеть современные педагоги высшего медицинского учреждения. Исключительно посредством такого подхода возможно осуществление максимально эффективной и действенной организации и управления, регуляции и целесообразного контроля образовательной деятельности, а также возвращение профессионально грамотных специалистов, способных проявлять себя на международном уровне.

Литература:

1. Ахмедова М.И., Карабаев М., Абдуманов А.А. Особенности формирования информационных ресурсов для развития профессионально-ориентированных английских речевых компетенций студентов медицинских ВУЗов // Жур. ЗАРУБЕЖНАЯ ФИЛОЛОГИЯ. - Самарканд, 2009. - N 4 (33). - С. 57-61.
2. Ахмедова М.И., Абдуманов А.А., Карабаев М. Электронная база данных санитарно-гигиенических терминов, текстов, диалогов и упражнений по формированию иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции будущих специалистов студентов медико-профилактического профиля и тесты для оценки уровня усвоения требуемых компетенций. Свидетельство Патентной ведомстве Республики Узбекистан N VGU 00290 от 29.03.2012 г. об официальном регистрации электронных баз данных.
3. Карабаев М., Абдуманов А.А., Ахмедова М.И. Компьютерная программа для формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции студентов медиков. Свидетельство Патентной ведомстве Республики Узбекистан N: DGU 02453 от 29.03.2012 г. об официальном регистрации программы для ЭВМ.
4. Обдалова О.А., Гураль С.К. Концептуальные основы разработки образовательной среды для обучения межкультурной коммуникации // Язык и культура. 2012. № 4 (20). С. 83-96.
5. Соболева А.В., Обдалова О.А. Когнитивная готовность к межкультурному общению как необходимый компонент межкультурной компетенции // Язык и культура. 2015. № 1 (29). С. 146-155.

Педагогика

УДК 372:378: [37] 147

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)

ПЕРЕДАЧА ЗНАНИЙ В КОНТЕКСТЕ ОНЛАЙН-БАЗИРУЮЩЕГОСЯ ОБУЧЕНИЯ: СУЩНОСТЬ, СОДЕРЖАНИЕ, ОСОБЕННОСТИ

Аннотация. В представленном исследовании введены основные определения, проанализированы существующие направления и концепции в сфере управления знаниями в контексте онлайн-базирующегося университетского образования. Приведены обобщения того, что сегодня следует понимать под концепцией Web и WWW в контексте унифицированной среды обучения, какую роль в нем играет информационное и программное обеспечение социальных коммуникаций. Рассмотрены и интерпретированы концепции в области виртуальных социальных сообществ. Проанализированы необходимые производства, которые применяются в сфере программного обеспечения и систем информационного обеспечения виртуальных сообществ. Показано, что современный уровень информационных технологий не позволяет интерпретировать феномен виртуальных социальных сообществ в контексте исключительно обмена знаниями между участниками в рамках определенного учебного процесса или курса как вида деятельности с жестким контролем и регулированием.

Ключевые слова: виртуальные сообщества, знания, управление знаниями, информационные технологии, онлайн-базирующееся обучение, социальные коммуникации.

Annotation. The presented study introduces significant definitions and analyzes the existing trends and concepts in the field of knowledge management in the general context of online university-based education. It is made the explanation of the fact what we should understand today under the Web and WWW-concepts in the context of unified learning and work environments. Also it is determined the role of informational and software tools in the context of social communications. Several concepts from the field of social virtual communities were considered and interpreted. The necessary definitions and tools were analyzed, which are applied in the field of software and

informational support systems for virtual communities. It is shown that the modern level of information technology does not allow to interpret the phenomenon of virtual social communities in the context of knowledge sharing between participants, as a process with rigorous control and regulation.

Keywords: virtual communities, knowledge, knowledge management, information technologies, online education, social communications.

Введение. В условиях современного постиндустриального общества знания являются основным фактором конкурентоспособности специалистов, предприятий и целых стран. С точки зрения экономических теорий именно знания являются определяющим фактором создания добавленной стоимости в условиях глобального аутсорсинга реального производства. В системе высшего образования рассмотрение процесса генерирования знаний в практически-ориентированном аспекте позволяет ведущим университетам выступать в роли равноправных партнеров для научно-исследовательского сотрудничества с ведущими промышленными компаниями. В контексте задач, которые сегодня ставятся перед современными университетами (особенно в контексте концепции дуального образования) большое значение приобретает не только сам процесс передачи знаний как вид «трансляции информации» аудитории, но и типы и способы усвоения знаний как важные шаги подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности. Поэтому одной из основных задач, стоящих в настоящее время перед современными вузами, является создание определенной среды (в нашем случае – виртуальной), в которой знания будут эффективно распространяться и развиваться.

Процесс передачи знаний является актуальным и важным в учебном процессе высших учебных заведений в современных условиях постинформационного общества. Поэтому многие отечественные и зарубежные исследователи уделяют внимание этим проблемам в своих работах. Так, современные перспективы внедрения информационных технологий в процесс передачи знаний в высших учебных заведениях рассматривают в своих работах ученые О.В. Акулова, А.А. Андреев, В.И. Богословский, Л.Л. Босова, В.П. Меркулов, Т.Н. Носкова, Г.К. Селевко, В.А. Ситаров, Г.В. Тараканов, А.И. Шутенко и др. Ряд ученых в своих работах исследуют особенности электронного обучения в контексте информационной среды высшей школы, в частности (А.Г. Абросимов, Привалов А.Н., Богатырева Ю.И., Романов В.А. [2] и др.). Работы зарубежных исследователей (H. Berends [5]; N.-I. Boer [6]; R. Maier [8]; H. Maurer [9]; M. Nissen [10]; I. Nonaka [11]) на которые опирается автор статьи, охватывают в основном программно-технические вопросы управления знаниями в образовательном процессе.

Цель статьи заключается в анализе составляющих элементов процесса передачи знаний в сфере онлайн-базирующего университетского образования и применения их в контексте новых научно-педагогических условий постинформационного общества.

Изложение основного материала статьи. Сегодня уровни обучения и управления знаниями (реальный и виртуальный) не должны рассматриваться как отдельные друг от друга, наоборот, стоит акцентировать внимание на связях и особенностях управления знаниями на обоих уровнях. Анализ исследований в этой сфере (N.-I. Boer [6]; N.A. Gluzman [7]; R. Maier [8]) свидетельствует о том, что управление знаниями следует рассматривать как вид комплексного и междисциплинарного задания, включающего, помимо технических и организационных составляющих частей, еще и функции создания, использования, архивации и распределения (трансляции) знаний. Это требует тщательного анализа конкретных областей применения, технологических аспектов организации процессом управления знаниями, а также субъективных характеристик его участников.

Следует подчеркнуть, что с началом эры информационных технологий значение соответствующих инструментов и средств информационных технологий рассматривался как первоочередное, важное и успешное решение данной задачи. После прохождения волны ИТ-эйфории оказалось, что основным элементом решения проблем управления знаниями является прежде всего основательность анализа предметной области применения и выделения основных факторов, влияющих на эффективность и оптимальность имеющихся социальных коммуникаций. Так, в сфере университетского образования основным социокоммуникативным фактором дистанционного обучения является физическое расстояние между участниками учебного процесса, что обосновывает незаменимость информационного посредничества средствами информационных технологий в процессе коммуникации «Студент – преподаватель» (Н.А. Глузман [1]). В то же время, если есть возможность традиционной консультации («живая консультация»), то ни информационное посредничество в режимах онлайн или оффлайн не способно ее заменить [4].

Считается, что приобретут максимальное распространение именно ИТ-ориентированные профессии с переходом веб-сообществ на уровень семантического интернета (WEB 3.0) [13].

Несмотря на важность привязки к предметной области в целом, именно ИТ-средства сегодня являются унифицированными и универсальными инструментами архивации знаний, сортировки их по уровням релевантности, формирование целевых групп с соответствующим уровнем удовлетворения информационных потребностей в данных и знаниях. Из вышеуказанного следует исключительная значимость ИТ-средств для процесса поддержки и передачи знаний в контексте университетского образования.

В процессе обучения студенты уже оперируют информационно-программными инструментами, которые они будут использовать в будущей профессиональной деятельности (например, средства Microsoft Office, MS Word, MS Excel, MS PowerPoint и т.д.). Важным является то, что эти же средства использует и преподаватель для передачи знаний в форме программно-информационных сущностей (например, в форме визуально-электронных слайдов презентации MS PowerPoint).

Понятно, что эффективное достижение целей учебного процесса по опосредованному использованию ИТ-средств возможно только при условии их максимально адекватного использования без перегруженности сути знаний формой их представления. Такая ситуация объясняется тем, что потенциальную пользу и эффективность возможных и ожидаемых педагогических ситуаций невозможно заранее детально спланировать, как и спрогнозировать соотношение ожидаемого и фактического педагогических эффектов от определенного вида знаний или форм их представления (H. Berends [5]; N.-I. Boer [6]). Эти факторы имеют временную привязанность, основанную на эффекте взаимосвязи действий «преподаватель – студент» в каждый момент времени.

Формирование глубокого понимания проблем управления знаниями возможно после детального анализа научно-педагогических условий формирования и передачи знаний, а также педагогических когнитивных аспектов самой сущности знаний.

В условиях университетского образования достаточно сложно создать систему ограничений или соответствующих граничных условий, которые обеспечивают положительную мотивацию студентов для максимально эффективного восприятия и усвоения знаний. Традиционно знания делятся на явные и неявные (D. Paulin, K. Suneson [12]). С точки зрения информационных технологий такое разделение важно потому, что явные знания можно легко представить средствами информационных технологий путем их выражения через инструменты семантических формальных языков программирования высокого уровня, таких как: Prolog, Java, Lisp, Ruby-on-rails и др.

В противоположность явным знаниям, неявные знания в значительной степени интуитивны, контекстно специфические. Их достаточно сложно кодировать; программно передавать все тонкости семантических оттенков на уровне формальной логики, лежащей в основе классических и новейших языков программирования (R. Maier [8]). Однако важным и сложным моментом является то, что создание новых знаний состоит в эффективном сочетании как явных, так и неявных знаний (например, в границах какой-то модели, ассоциации и т.п.). Именно это является причиной, которая сдерживает развитие искусственного интеллекта, основанного на известных информационно-программных средствах, поскольку знания для компьютера должны быть сведены к тому или иному программному коду (D. Paulin, K. Suneson [12]). Поэтому именно явные знания позволяют охватить содержание учебного материала путем выделения релевантных отличий на основе заданных предпочтений выбора. А неявные знания представляют собой способности интуитивного выделения отличий на основе заданных преимуществ, в частности, и в будущей учебной деятельности, с целью получения реальных практических результатов. Следовательно, можно утверждать, что явные знания являются небольшой частью надстройки над общей структурой неявных знаний. Данные средства позволяют получить модели неявных знаний с определенной степенью достоверности. Однако, проблема заключается в том, что компьютер не может оперировать с нечеткостью и вероятностью на уровне процессора. Поэтому во время компьютерной реализации любая нечеткая модель неявных знаний должна быть приведена к соответствующей четкой модели путем потери точности, адекватности и релевантности знаний в целом (N.-I. Boer [6]; R. Maier [8]; M. Nissen [10]).

В представленных источниках (H. Berends [5]; N.-I. Boer [6]; M. Nissen [10]; D. Paulin, K. Suneson [12]) нет четкого распределения между понятиями «передача знаний» и «обмен знаниями». Близкими в данном контексте является понятие «расширение знаний» («диффузия знаний»), «распространение знаний», «распределение знаний», «поток знаний» (D. Paulin, K. Suneson [12]). В контексте поставленной задачи исследования важным является разграничение понятий «передача знаний» и «обмен знаниями». Эффективным процесс передачи знаний является тогда, когда у студентов возникает реальная потребность в знаниях в форме запроса на новые знания, а не просто желание получить положительную оценку или зачет, продемонстрировав преподавателю результаты усвоения новых знаний. В отличие от данных, для которых основная операция заключается в успешном копировании, знания адаптируются под имеющийся учебный профиль студента, что требует больших усилий.

В источниках (R. Maier [8]; M. Nissen [10]; I. Nonaka [11]) рассматривается ряд моделей передачи знаний. Среди них известная японская модель передачи знаний (I. Nonaka [11]), согласно которой неуспевающие студенты приобретают необходимые знания от успешных студентов, которые такие знания уже усвоили и успешно используют их на практике. Близкой к этой модели является модель «усвоенных уроков» (M. Nissen [10]), суть которой заключается в том, что из каждого успешного проекта отдельного класса выделяется базовая сущность в форме экспертного опыта, представленного в форме отчета. Эту модель можно рассматривать как вид модели обучения на примерах, которые часто используются при изучении информационных технологий.

Основная сложность такого подхода заключается в чрезмерной субъективности и временно-затратной процедуре выделения экспертного опыта в форме сжатых отчетов. Однако, если предметную область (учебный курс) рассматривать как конечный набор определенных учебных проблем, то в совокупности они являются попарно различными только по некоторым уровням сходства и идентичности, что существенно затрудняет сравнение таких проблем во временной динамике. Сама сущность знаний слишком динамична, а наполнение знаний может меняться. Например, в момент чтения лекции или во время выхода учебника (что можно наблюдать в предметной области информационных технологий).

Следовательно, передача знаний включает в себя технологические, промышленные и творческие аспекты и контенты коммуникации. Например, на промышленном уровне речь идет не только о передаче знаний от одного работника к другому (происходит на одном уровне профессиональной коммуникации или на разных – от руководителя до исполнителя), а также о передаче знаний от уровня корпоративного сервера к авторизованному пользователю.

Под передачей знаний понимают ненаправленное одностороннее сообщение знаний, в форме потока знаний в направлении от отправителя к получателю, который эти знания письменно фиксирует; одновременно наличие обратной связи необязательно (D. Paulin, K. Suneson [12]). Примером такой передачи знаний является передача косвенного сообщения от лектора к студентам путем, например, размещения слайдов к лекции на сайте преподавателя. Преподаватель может выставлять другие дополнительные онлайн-материалы из учебного курса, поскольку студент может не иметь прямого коммуникационного контакта с лектором (как во время дистанционного обучения). А лектор, в свою очередь, не получает обратной связи по определению уровня качества и восприятия определенной части знаний студентом. Обратная связь может быть налажена только на этапе тестирования уровня усвоенных знаний, умений и навыков.

Следовательно, передача знаний может происходить в форме личного контакта или в электронно-виртуальной форме. Методы такой передачи знаний должны быть оценены преподавателем комплексно в процессе передачи определенного учебного материала, с одной стороны, а с другой – необходимо оценить способности конкретной учебной аудитории или отдельных студентов. Процесс передачи знаний в рамках университетского образования следует рассматривать в следующих направлениях:

- от преподавателя к одному или нескольким студентам;
- от одного или нескольких студентов к одному или нескольким студентам;
- от одного или нескольких студентов к преподавателю в форме обратной связи (R. Maier [8]).

Процесс передачи знаний может происходить различными способами: прямо или косвенно; явно и неявно; в форме личного контакта или в электронной форме (виртуально); синхронно и асинхронно; в урегулированной обязательной форме или на основе самоконтроля во время сессии; управляемый как пользователем, так и удаленным администратором (H. Berends [5]; N.-I. Boer [6]; D. Paulin, K. Suneson [12]). Итак, мы получаем последовательность процессов с определенной степенью противопоставления:

- 1) прямая передача знаний в противовес косвенной передаче знаний;
- 2) скрытая передача знаний в противовес явной;
- 3) ИТ-основанная передача знаний в противовес личному контакту;
- 4) синхронная и асинхронная;
- 5) детерминирована и добровольная;
- 6) самоорганизация процесса передачи знаний в противовес внешнему администрированию (H. Berends [5]; N.-I. Boer [6]; R. Maier [8]).

Анализ таких противопоставлений позволяет выделить основные формы процесса передачи знаний как прямого, так и не прямого. Если прямая передача знаний между источником знаний и получателем происходит в форме личного контакта, то таким образом передачу знаний следует рассматривать как вид коммуникации в режиме «с глазу на глаз». Для эффективного протекания данного процесса важно наличие у источника и получателя некоторых общих контекстных знаний, которые формируются в процессе совместного обучения и являются частью опыта совместной работы над проектами. И наоборот, при косвенной передаче знаний наличие общего контекста знаний не является важным, поскольку источник и получатель знаний связываются с помощью определенного веб-базирующегося технического средства, такого как: Moodle, Facebook, Twitter, Viber, Skype, Telegram и т.д.

В результате сравнения возможностей, преимуществ и недостатков прямого и косвенного способов передачи знаний сам процесс передачи знаний можно разделить на две основные категории:

1) неявная передача знаний – передача знаний происходит путем коммуникации между лицами в формах неформальной беседы, тренингов (в том числе и на рабочем месте). Во время неявной коммуникации процесс передачи знаний в режиме «с глазу на глаз» осуществляется путем интерпретации жестов, мимики партнера и т.п.;

2) явная передача знаний – процесс передачи знаний происходит в форме «новостной» коммуникации, где все участники понимают суть процесса передачи знаний (H. Berends [5]; N.-I. Boer [6]; D. Paulin, K. Suneson [12]).

Следовательно, можно утверждать, что явная передача знаний включает в себя средства экстернализации знаний (например, знания представляются на бумаге, формируются в виде электронного документа, который может быть распечатан или распространен в сети) и средства интернализации знаний (например, формирование учебника, документирование программного проекта и т.д., то есть то, что может быть прочитанным и понятым). В процессе передачи знаний в явной (письменной) форме параллельно происходит развитие составляющих знаний, которые могут быть использованы другими виртуальными сообществом или лицами в границах определенной организации, в рамках корпоративной локальной сети (что также может рассматриваться как вид Intranet).

После проведенного анализа временных аспектов передачи знаний целесообразно исследование различий в способах передачи знаний в контексте их синхронности и асинхронности. С технической точки зрения синхронная передача знаний происходит в форме кратковременного соединения событий передачи и получения информации (R. Maier [8]; M. Nissen [10]). При асинхронной передаче знаний наличие такого соединения не является существенным (например, гипертекстовые веб-основанные системы). Суть гипертекстовой асинхронности заключается в том, что отправитель размещает информацию на сервере, а получатель загружает эту информацию в онлайн-режиме в удобное для себя время средством проводного, беспроводного или мобильного доступа (R. Maier [8]; M. Nissen [10]). В сфере высшего образования преподаватель регулирует данный процесс путем установления прав доступа (авторизация), а также может осуществлять автоматизированный контроль статистики и персонализации процесса загрузки с целью дополнительного контроля учебной активности студентов и организации форм и средств контроля знаний. Отдельным видом автоматизированного процесса асинхронной передачи знаний является выполнение так называемых рассылок. В нашем случае речь идет о том, что зарегистрированный студент не сам загружает какую-то информацию, а получает ее на персональный e-mail как разновидность «подписки». При таком способе передачи знаний учитывается не отдельный получатель, а совокупность таких получателей (группа студентов).

Исходя из контекста данного исследования (а именно области университетского образования), следует рассмотреть добровольные и принудительные формы процесса передачи знаний, проанализировать различия, преимущества и недостатки этих процессов. Передача знаний в учебной среде осуществляется средствами социально ориентированного программного обеспечения такими как блоги и вики и осуществляется на добровольной основе. Принудительная составляющая такого процесса будет заключаться в обязательном участии студентов в тематических дискуссионных форумах, где преподаватель выступает в роли модератора и оценивает студентов по уровню их активности на форуме, корректности, полноты и ценности их сообщений. Важно, что такие форумы как средство коммуникации могут создавать ситуации оживленных дискуссий, что требует значительных усилий преподавателя в роли модератора, в то же время активные участники таких дискуссий не всегда имеют позитивную мотивацию к такому участию (может иметь место целенаправленный троллинг и спаминг с целью заработать высокий рейтинг).

Стоит выделить особенности процесса самоорганизации и внешнего администрирования процессов передачи знаний. Суть самоорганизации процесса передачи знаний заключается в том, что он осуществляется без внешнего воздействия, как при добровольной передаче знаний. В случае внешнего администрирования процесс передачи знаний предусматривает вмешательство внешних модераторов и администраторов, которые рассматриваются как необходимая составляющая такого процесса. В некоторых сферах университетского образования (например, в ИТ-сфере) такие вмешательства могут быть полезными в процессах инсталляции, компиляции и т.д., а проявления таких вмешательств имеют вид онлайн-сопровождения.

Выводы. Итак, большинство современных компьютерных способов передачи знаний, таких как WWW, группы новостей, дискуссионные форумы, e-mail-системы, блоги и т.д., являются асинхронными способами

передачи знаний. Данные результаты являются прямым следствием технологии «клиент-сервер», которая является основополагающей информационной технологией в развитии WWW и Интернет. Вместе с тем следует отметить, что приведенные инструменты не исключают применения синхронных способов передачи знаний в режиме «с глаза на глаз», но уже на новом компьютерно-базированном веб-уровне. Сегодня такие технологии распространяются в форме учебных вебинаров, научно-практических видеоконференций, систем мгновенных сообщений, чатов и т.п.

Литература:

1. Глузман Н.А. Становление и развитие информационной культуры будущих учителей начальных классов / Н.А. Глузман // Информатика и образование. – 2018. – № 2 (291). – С. 51-58.
2. Привалов А.Н., Богатырева Ю.И., Романов В.А. Инжиниринговый центр как инновационный компонент профессиональной подготовки бакалавров IT-направлений // Образование и наука. 2019. Т. 21 № 7. С. 90-112.
3. Привалов А.Н., Романов В.А., Китаев А.А. Информационные технологии и информационно-образовательная среда педагогического вуза / А.Н. Привалов, В.А. Романов, А.А. Китаев // Молодежь. Образование. Наука. – 2017. – Т. 1. – № 1-1. – С. 46-52.
4. Романов В.А. Состояние и перспективы подготовки преподавателей вузов к работе в условиях дистанционного обучения / В.А. Романов // Материалы за 7-а Международна научна практична конференция «Настоящи изследвания и развитие» – 17-25 януари 2011 г.» – 2011. Том 9. Педагогические науки. София. «Бял ГРАД-БГ» ООД – С. 3-5.
5. Berends H., Bij H. van der, Debackere K., Weggeman M. Knowledge sharing mechanisms in industrial research. Working Paper. 04.04. Eindhoven Centre for Innovation Studies. Eindhoven, 2004. URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.112.5668&rep=rep1&type=pdf>
6. Boer N.-I., Baalen P.J. van, Kumar K. The importance of sociality for understanding knowledge sharing processes in organizational contexts. 2002. ERIM Report Series, ERS-2002-05-LIS, ERIM, Rotterdam. URL: https://www.researchgate.net/publication/4864215_The_Importance_of_Sociality_for_Understanding_Knowledge_Sharing_Processes_in_Organizational_Contexts.
7. Gluzman, N.A., Zhelnina, E.V., Yavon, S.V., (...), Akhmetzhanova, G.V., Gorbacheva, N.B. Educational environment in the information society as an efficient indicator of the provision of high level of design solutions and technologies // Advances in Intelligent Systems and Computing, 1100 AISC, 2020 – С. 778-791.
8. Maier R. Knowledge Management Systems. Information and Communication Technologies for Knowledge Management. 2 ed. 2004. Berlin: Springer.
9. Maurer H., Tochtermann K. On a New Powerful Model for Knowledge Management and its Applications. Journal of Universal Computer Science. 2002. Vol. 8. №1. P. 85-96. URL: https://www.researchgate.net/publication/220348532_On_a_New_Powerful_Model_for_Knowledge_Management_and_its_Applications
10. Nissen M. An extended model of knowledge-flow dynamics. Communications of the Association for Information Systems. 2002. Vol. 8. P. 251-266. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/4ec1/12d488ff93cb5bb66fc2dd10f312bc45b29e.pdf>.
11. Nonaka I., Takeuchi H. The Knowledge Creating Company: How Japanese companies create the dynamics of innovation. 1995. Oxford University Press, NY.
12. Paulin D., Suneson K. Knowledge Transfer, Knowledge Sharing and Knowledge Barriers – Three Blurry Terms in KM. The Electronic Journal of Knowledge Management. 2012. Vol. 10. Issue 1. P. 81-91. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/c795/63fff0200a42141249a11bfd481ff6ac03f.pdf>
13. Romanov V.A. The use of information and communication technologies to solve educational problems in primary school (Использование информационно-коммуникационных технологий для решения образовательных задач в начальной школе) / V.A. Romanov // Уральский научный вестник. Volume 1. № 1.: Изд-во: ТОО «Уралнаучкнига» (Уральск, Казахстан). – 2019. – С. 26-30.

Педагогика

УДК 37.013.32

кандидат филологических наук, доцент Градская Татьяна Вячеславовна
Нижегородский государственный лингвистический университет
имени Н.А. Добролюбова(г. Нижний Новгород)

ПРОБЛЕМЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОЙ ИДИОМАТИКИ)

Аннотация. В статье акцентируется значимость лингвокультурного аспекта обучения студентов языкового вуза иностранному языку. Развитие умения студентов общаться на изучаемом ими языке чрезвычайно важно для осуществления межкультурной коммуникации, участники которой принадлежат к разным языковым социумам.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, коммуникативная компетенция, идиома, интерференция, контекст.

Annotation. In this paper the emphasis is placed on the importance of teaching language students a foreign language through the prism of culture-related notions. Enhancing the students' ability to communicate in this particular language is of paramount importance for it enables them to successfully converse in cross-cultural communication whose participants belong to different language communities.

Keywords: cross-cultural communication, communicative competence, idiom, interference, context.

Введение. В задачи настоящей статьи не входит освещение глобальных проблем современного педагогического образования. Речь пойдет о проблемах, с которыми чаще всего сталкиваются изучающие английский язык, и, в частности, студенты языкового вуза.

Автор задается целью поделиться результатами проведенного научного компаративного исследования в области английской идиоматики, которые могут способствовать повышению качества обучения английскому

языку на практических занятиях как в специализированном вузе (каковым является Нижегородский лингвистический университет), так и в любом другом вузе, где английский язык входит в обязательный перечень изучаемых студентами дисциплин.

Изложение основного материала статьи. На современном этапе развития многочисленных инновационных технологий в образовательном пространстве и по мере расширения сферы контактов вне его на практических занятиях по иностранному языку акцент смещается на развитие беглости речи, а объем понятия «коммуникативная компетенция» сужается до развития способности студентов отличать правильные в языковом отношении предложения от неправильных (преимущественно на лексическом и грамматическом уровнях языка). Мы разделяем мнение Ю.Д. Апресяна, который считает, что нередко «владение словарем и знание грамматических правил отграничивается от знания логики и знания действительности, а владение языком проявляется у его носителей в еще двух способностях (помимо вышеобозначенной третьей): в способности выражать заданный смысл различными способами (строить множество синонимичных друг другу предложений языка), и в способности извлекать смысл из заданного предложения» [Апресян, 1995, с. 9].

Как показывает многолетний педагогический опыт работы автора статьи в языковом вузе, при продуцировании высказываний на английском языке в речи студентов присутствуют такие недостатки как многословие, повышенная речевая активность (стремление говорить очень быстро), игнорирующая смысл высказывания, при беглой речи пренебрежение ее грамматической правильностью и буквальным перевод с русского на английский без учета специфики лексики и отличных речевых моделей носителей двух языков.

Общеизвестно, что иноязычная речь студентов должна отвечать основному требованию вербального общения: мысль должна быть выражена понятно, и предложения должны быть построены не только грамматически и лексически корректно, но и с учетом основных отличий речевого поведения англо и русскоязычных коммуникантов. Вслед за Ю.М. Скребневым, под предложением будем считать «любую языковую структуру (конструкцию, построение), функционирующую в качестве средства коммуникации, в качестве единицы сообщения. Содержанием любого предложения является отражение участка действительности» [Скребнев, 1985, с. 88-89].

На практических занятиях по английскому языку необходимо учитывать специфику учебного предмета «иностраный язык». По определению С.Г. Тер-Минасовой, язык – «это зеркало, показывающее не мир вообще, а мир в восприятии человека. Мир в данном случае – это отражающая человека реальность; одновременно в зеркале языка отражается и сам человек, его образ жизни, поведение, взаимоотношения с другими людьми, система ценностей. Язык как зеркало отражает оба мира: вне человека и внутри человека – тот, который его окружает, и тот, который создан им самим» [Тер-Минасова, 2000, с. 259].

Любой диалог между представителями разных культур основан на их концептуальном взаимодействии, а исторически сложившаяся в их обыденном сознании совокупность представлений о мире находит отражение в языке. В этой связи одной из самых больших и достаточно труднопреодолимых проблем в обучении любому иностранному языку является межъязыковая интерференция, выражающаяся в обусловленных языковыми различиями отклонениях от нормы при произношении или восприятии речи билингвом. Помимо собственно языковой интерференции (когда студентами нарушаются грамматические правила и лексическая сочетаемость), имеет место и лингвокультурная интерференция, при которой нарушаются правила речевого этикета представителей иной лингвокультуры. Явление интерференции достаточно широко изучено специалистами и всегда находится в центре их внимания [Виноградов, 1990; Wierzbicka, 2003; Кузьмина, 2008; Чайцын, 2020]. Данное явление особенно часто проявляется при изучении фразеологизмов, и, в частности, идиом – эмоционально-образных средств выражения мысли.

Идиомы представляют собой интересный объект исследования как для лингвистов, так и педагогов прежде всего потому, что эти лексические единицы - совершенно неисчерпаемый объект исследования как в количественном, так и содержательном планах. Ни один лексикограф не может со стопроцентной уверенностью назвать точное количество идиом в естественном языке как минимум по двум причинам. Во-первых, в любом языке есть узуальные, окказиональные и региональные единицы с образной семантикой, которые практически невозможно объединить в один, даже самый большой фразеологический словарь. Во-вторых, до сих пор лингвисты не определились с экстенционалом самого понятия «идиома». Так, британские лингвисты Линда и Роджер Флэвел считают, что идиомы могут стать пословицами, а пословицы – идиомами, что зависит от их структурного типа: по их мнению, пословицы всегда выражаются предложениями, а идиомы – словосочетаниями [Linda Flavel, Roger Flavel, 2011]. Другие ученые к идиомам относят также свободные словосочетания (лексические коллокации) и фразовые глаголы [Collins, 1964; Hill, Wood, 1979; Seidle, McMordie, 1983; Smith, 1957].

Несмотря на большое количество исследований, проведенных лингвистами к настоящему времени в области английской идиоматики [Smith, 1925; Кунин, 1971; Кунин, 1984; Сорокина, 2015; Иванова, 2019; Кулакович, 2019; Курицкая, 2019], остается весьма широкое поле деятельности, т.к. предмет исследования всегда будет актуальным и никогда не потеряет ни научной новизны, ни теоретической значимости. Эти языковые единицы являются неотъемлемой частью дискурса независимо от языка, на котором идет общение в межкультурном пространстве. Целью исследования (отдельные результаты которого легли в основу содержания данной статьи) было проведение семантического анализа эквивалентных идиом, отражающих универсальные концепты, находящие отражение в сознании носителей русского и английского языков, и изучение способов вербализации данных концептов в речи. Практическая ценность проведенного исследования - в том, что его результаты могут помочь нашим студентам успешнее преодолевать языковые и межкультурные барьеры.

Компаративный анализ идиоматичных выражений на материале двух языков (русского и английского) и публикации в соавторстве с британскими, американскими и польскими коллегами позволили сделать ряд интересных выводов и прийти к ключевому положению о том, что независимо от принадлежности к языковой семье (германской или славянской), идиомы отображают универсальные концепты, которые лексикализуются в языке с учетом ассоциаций, возникающих в сознании носителей языка в конкретных контекстах их употребления [Градская, Пакос, 2014; Gradskaaya, Dickinson, 2013; Gradskaaya, Harrison, 2014; Gradskaaya, Pakos, 2018].

Научная новизна проведенного исследования заключается в том, что был проведен глубокий компаративный анализ семантического потенциала идиоматичных выражений (1000 единиц) в различных контекстах их употребления на материале различных языков.

Мы разделяем мнение польского лингвиста Анны Вежбицкой из австралийского университета Australian National University о том, что существует так называемый “естественный семантический метаязык” (Natural Semantic Metalanguage), который позволяет исследователю изучать взаимосвязь между языком и культурой, рассматривая значение единиц языка в терминах “семантических универсалий”, или “концептуальных примитивов”, которые понятны всем, независимо от языка, на котором мы говорим. Концепт, отраженный в сознании, основан на определенном объеме фоновых знаний говорящего или слушающего [Wierzbicka, 1980].

Под идиомой в рамках проведенного исследования понимается коллоквиализм (выражение, свойственное разговорному языку), извлекаемый из памяти для одного определенного контекста; семантическое единство с образным (скрытым) значением, которое культурно обусловлено. При переводе идиомы с одного языка на другой возникает проблема эквивалентности – подбор лексикализованных в тех языках концептов, отображающих одну и ту же ситуацию экстралингвистической действительности. Например, свойственное русским и англичанам суеверие о том, что необходимо постучать (три раза) по дереву дабы не сглазить сказанное и таким образом отвлечь от себя неудачу, лексикализуется в обоих языках: *Постучи по дереву* или *Чтоб не сглазить* (рус.), *Touch wood* (англ.).

В обоих языках существуют идиомы для обозначения физиологического состояния, критики и широкого спектра эмоций. Так, для описания чувства голода мы говорим: «*Слона бы съел*», в то время как у англичан возникает ассоциация с лошастью: *I'm so hungry that I could eat a horse* (букв. Я так голоден, что мог бы лошадь съесть). В том же контексте мы говорим: «*Голоден как волк*», а англичане скажут: *I'm as hungry as a hunter* (букв. Я голоден как охотник). В ситуациях, где нас просят дать оценку чьему-либо действию, которое особого впечатления на нас не произвело, русские представляются несколько более прямолинейными, говоря: «*Здесь ты не ахти*». Подобного рода критика выражается имплицитно в английском языке: *Don't give up your day job!* (букв. Не уходи со своей основной работы!).

В контексте выражения удивления и неверия также следует обращать внимание наших студентов на важность подбора семантически эквивалентных единиц в английском и русском языках. Приведем примеры наиболее частотных в речи идиом: *Hу и ну! = Well, I never!* (букв. Ну, я бы никогда!). *Сногшибательно! = You could've knocked me down with a feather* (букв. Вы могли бы сбить меня с ног перышком). *Вот это да! = Blow me!* (букв. Сдуйте меня!) *Мелу Емеля, твоя неделя = And pigs might fly* (букв. И поросята могут летать). *Ты водишь меня за нос? = You're pulling my leg* (букв. Тянешь меня за ногу). *Ну и галиматья! = Tell me another!* (букв. Расскажи мне что-нибудь другое!). *Ну ты и загнул! = Like a whale?* (букв. Как кит?).

Ассоциации, возникающие в ментальном лексиконе носителей русского и английского языков в определенном контексте в процессе их социального взаимодействия, не всегда зависят от принадлежности языка к языковой группе. Поэтому, призывая своих студентов к употреблению идиоматичных выражений на английском языке, нужно постоянно нацеливать их на то, чтобы они не переводили идиомы буквально. Так, например, при передаче идеи чего-то смешного у носителей английского языка возникает ассоциация или с лошастью, или с кошкой: *It's a horse laugh. Enough to make a cat laugh!* В русском же языке возникает ассоциация с курами: *Курам на смех*. Ассоциация с кошкой в английском языке возникает и в ситуации долгого молчания: *Has the cat got your tongue?* (букв. Кот отобрал у тебя язык?) = *Ты что язык проглотил?*

Приведем ряд примеров глагольных идиом со значением речи в наших двух языках, где студенты должны учитывать идиоматичность агглийских слов и выражений и избегать их буквального перевода: *называть вещи своими именами = to call a spade a spade* (букв. называть лопату лопатой); *как об стенку горох = to waste one's breath* (букв. впустую тратить дыхание); *бормотать себе под нос = to mumble under one's breath* (букв. бормотать под дыханием); *бессовестно лгать, прямо в глаза = to lie through one's teeth / in one's throat* (букв. лгать сквозь зубы или в горле); *говорить сбивчиво, с 5-го на 10-е = to go round the houses* (букв. ходить по домам); *нести вздор, плести небылицы = to talk through one's hat* (букв. говорить сквозь шляпу); *ругаться (сквернословить) как сапожник = to swear like a trooper* (букв. ругаться как кавалерист); *выносить сор из избы = to wash one's dirty linen in public* (букв. стирать свое грязное белье прилюдно); *переливать из пустого в порожнее = to blow hot air* (букв. раздувать горячий воздух).

Рассмотрим способы идиоматичного выражения комментария к неудачам. В данном контексте к наиболее частотным фразеологизмам в двух языках можно отнести следующие идиоматичные выражения:

Не повезло! = Bad luck! Не мой день! = It's a bad hair day!

Закон подлости! = It's Murphy's /Sod's law!

Говоря «Просто положитесь на мою удачу» (*Just trust my luck!*), англичане имеют в виду прямо противоположное: *Tough luck (is just my luck)! No such luck!* (букв. нет такой удачи). Другим частотным примером, когда субстантив *luck* в английском языке имеет значение неудачи, является фразеологизм *With my luck they will probably send me to the Sahara desert* (букв. С моей-то «удачей», скорее всего они отправят меня в пустыню *Sahara*). Наименее близким русским эквивалентом будет идиома *Везет как утопленнику*.

В английском языке есть целый ряд идиом, в образной основе которых лежат ассоциации, возникающие вследствие укоренившихся в сознании англичан суеверий, которые вербализуются идиомами *You must've killed a Robin!* (букв. Должно быть, Вы убили малиновку). *You must've broken a mirror/walked under a ladder/walked on somebody's grave* (букв. Должно быть, Вы разбили зеркало/прошли под лестницей/прошли по чьей-то могиле). *You must've upset the fairies!* (букв. = Должно быть, Вы расстроили фей). *You must've been cursed by gypsies/ by God!* (букв. = Должно быть, Вы были прокляты цыганами /прогневили Бога). Наименее близким русским эквивалентом будет идиома *Черная полоса невезения, полоса неудач*. К другим частотно употребляемым в речи фразеологизмам в данном контексте относятся идиоматичные выражения *He одно, так другое! = If it's not one thing, it's half a dozen of others!* *Беда одна не ходит! = It never rains but it pours!* (букв. Дождь не просто идет, а идет проливной дождь).

При выражении комментария к чьим-либо неудачам в обоих языках несложно подобрать как эквиваленты, так и аналоги, т.к. *семантическая универсалия* «неудача» лексикализована в обоих языках. Однако, объем данного понятия шире в английском языке, чем в русском за счет использования англичанами идиом, отражающих их суеверия. Последнее – имплицитно заложенная в английском высказывании информация. Предполагается, что при изучении английского языка студенты должны иметь достаточный объем так называемых «фоновых» знаний – знаний энциклопедического характера.

Выводы. Таким образом, приходим к принципиальным для обучения иностранному языку выводам.

На занятиях по практическому курсу английского языка необходимо отводить определенную часть времени на изучение идиоматичных слов и выражений, свойственных только данному языку, обращая особое внимание студентов на необходимость их регулярной практики как в рамках аудиторной, так и самостоятельной работы, нацеленной на преодоление интерференции родного языка. Четкое представление наших студентов о специфике такого пласта лексики как «фразеологизмы» поможет им избежать буквализма при переводе такого рода единиц и других сопутствующих проблем, которые могут возникнуть в реальном общении за пределами учебной аудитории в процессе межкультурной коммуникации.

Внимание наших студентов должно быть постоянно акцентировано на том факте, что речевое поведение носителей языка обусловлено их национальной идентичностью, и что свойственная русскоязычным прямолинейность (эксплицитность выражения своих мыслей) нежелательна в английском языке.

Наши студенты должны знать о том, что в процессе продуцирования речи средствами английского языка в первую очередь демонстрируется определенный уровень владения языком, выражается собственное отношение к предмету повествования, раскрываются принадлежность к социальному классу и региону проживания, степень образованности и широта интеллекта. При восприятии же речи необходимо, чтобы анализировались не только эксплицитно выраженная в ней информация, но и имплицитно заложенный смысл того или иного высказывания.

Владение словарем и знание грамматики английского языка должны отражать знание реальной, экстралингвистической действительности, т.к. конечной целью обучения любому иностранному языку является обучение студентов эффективному речевому общению, которое практически невозможно без знания культурно обусловленных идиоматичных единиц.

Литература:

1. Апресян Ю.Д. Избранные труды, том II. Интегральное описание языка и системная лексикография. - М.: Школа «Языки русской культуры», 1995. – 767 с.
2. Виноградов Е.А. Интерференция // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. - М.: Сов. Энциклопедия, 1990. - С. 197.
3. Градская Т.В., Пакос Ю.П. Идиомы как любопытное явление в языке // Проблемы теории, практики и методики перевода: Сборник научных трудов. Серия «Язык. Культура. Коммуникация». Вып. 18. Т. 2. - Н. Новгород: Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, 2014. - С. 151-161.
4. Иванова Е.В. Мужчина и женщина в английских антипословицах // Филологические науки. Вопросы теории и практики, 2019/12. - Вып. 1. - С. 43-46.
5. Кузьмина С.Е. Языковая интерференция: Учебное пособие. - Н. Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2008. – 32 с.
6. Кулакович М.С. Мотивированность английских фразеологических единиц в современных художественных произведениях // Филологические науки. Вопросы теории и практики., 2019/12. - Вып. 3. - С. 135-138.
7. Кунин А.В. Фразеологические единицы и контекст // Иностранные языки в школе. - М., 1971. - Вып. 5. - С. 2-15.
8. Кунин А.В. Англо-русский фразеологический словарь. - М.: Русский язык, 1984. – 944 с.
9. Курицкая Е.В. Фразеологические единицы с антропонимами в английском языке // Филологические науки. Вопросы теории и практики, 2019/12. - Вып. 1. - С. 51-55.
10. Скробнев Ю.М. Введение в коллоквиалистику. - Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1985. – 210 с.
11. Сорокина А.А. Трансформация фразеологизмов как фактор скрытого речевого воздействия (на материале американского предвыборного дискурса) // Филологические науки. Вопросы теории и практики, 2015/12. - Часть 4. - С. 187-191.
12. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. - М.: Слово, 2000. – 262 с.
13. Чайцын И.Е. Способы преодоления интерференции исходного языка в устном переводе. – Магистерская диссертация на соискание академической степени магистра по направлению подготовки 45.04.02 Лингвистика (магистерская программа «Устный перевод»). – Н. Новгород, 2020. – 94 с.
14. V.H. Collins. A Book of English Idioms. - Longman: Green and Co, 1964. – 258 p.
15. L&R. Flavell. Dictionary of Idioms and their origin. - London: Kyle Books, 2011. – 343 p.
16. T. Gradskaaya, J. Dickinson. Potential problems of intercultural communication // Языковое образование: достижения и проблемы: Сборник статей по материалам Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции 17 апреля 2013 года, под ред. Е.Е. Беловой, Н. Новгород, 2013. - С. 22-24.
17. T. Gradskaaya, I. Harrison. Semantics and etymology of a number of British idioms // Проблемы перевода, языка и литературы: Сб. науч. тр.. Серия «Язык. Культура. Коммуникация». Вып. 17. Н. Новгород: Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, 2014. - С. 231-239.
18. Tatiana Gradskaaya, Justyna Pakos. The Semantics of English, Polish and Russian Idioms used by multilingual speakers in different linguistic and social contexts // Language, Identity and Education in Multilingual Contexts (LIEMC18). Marino Institute of Education, Dublin (Ireland) 1-3 February 2018. - P. 45.
19. R. Hill., F.T. Wood. Dictionary of English Colloquial Idioms. London: The Macmillan Press Ltd., 1979. – 354 p.
20. Jennifer Seidle/W. McMordie. English Idioms and how to use them. - М.: Высш. школа, 1983. – 266 p.
21. Logan P. Smith. Words and Idioms: Studies in the English Language. Constable and Company Limited, 1 Jan 1957 / originally published in 1925. – 299 p.
22. Wierzbicka A. Lingua Mentalis: the Semantics of Natural Language. London: Academic press, 1980. – 367 с.
23. Wierzbicka A. Cross-Cultural Pragmatics: the Semantics of Human Interaction. De Gruyter Mouton, 2003. - 502p. [Электронный ресурс] - URL: <https://doi.org/10.1515/9783110220964> (дата обращения 22.06.20)

УДК 378.2

ассистент кафедры информатики Гусев Иван Евгеньевич

Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево),

аспирант

Московский областной педагогический университет (г. Москва)

ГЕЙМИФИКАЦИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА В ЦИФРОВОМ ОБЩЕСТВЕ (ОБЗОР ПУБЛИКАЦИЙ)

Аннотация. В данной статье рассматриваются игровые технологии виртуального образовательного пространства и пути их интеграции в вузовскую систему обучения. Дается обзор и сравнительный анализ научных исследований проблемы геймификации в России и за рубежом. Приведены примеры использования игрового дизайна в образовании. Предметное поле исследования – информационно-образовательная среда педагогических вузов и школ, научные онлайн-библиотеки.

Ключевые слова: виртуальное образовательное пространство, геймификация, игровые технологии, компьютерные игры, обзор публикаций, цифровизация.

Annotation. This article deals with game technologies of virtual educational space and ways of their integration into the higher education system. An overview, comparative analysis of scientific research on the gamification in Russia and abroad, examples of game design in education are given. The subject field of the research is the information and educational environment of pedagogical universities and schools, scientific online libraries.

Keywords: virtual educational space, gamification, gaming technologies, computer games, review of publications, digitalization.

Введение. Развитие технологий сетевого общества вызвало трансформацию требований к профессиональным компетенциям педагога.

«Государственные образовательные стандарты третьего поколения определяют качественный запрос работодателей на подготовку специалистов, которые должны иметь необходимые компетенции для выполнения ими профессиональной деятельности» [4].

Задача системы высшего образования – подготовить профессионалов, способных к саморазвитию, непрерывной учебе, овладению новыми технологиями деятельности.

Геймификация, использование игровых элементов в неигровых системах, в настоящее время признана важной исследовательской областью взаимодействия человека с компьютером (HCI) [3].

Цель данной статьи: изучить динамику научных исследований, посвященных проблеме геймификации образования в России и за рубежом; провести анализ контента последних научных работ; рассмотреть подходы к геймификации процесса обучения дисциплинам физико-математического направления, ИКТ-цикла в частности.

Методы исследования: изучение и систематизация психолого-педагогической и научно-методической литературы; обобщение результатов практического опыта по проблеме исследования; опросно-диагностические методы (анкетирование, тестирование), метод контекстного поиска, методы качественно-количественного анализа документов.

Научная работа проводилась с помощью свободно распространяемого программного обеспечения на массивах информации, полученных из различных некоммерческих открытых сетевых источников: научных онлайн-библиотек, информационно-поисковых систем, ЭИОС вузов.

Изложение основного материала статьи. Феномен видеоигр вызвал пристальный интерес ученых, бизнесменов, педагогов. Компьютеризированные игровые технологии уверенно вошли в образовательное пространство всех ступеней обучения.

В результате опроса студентов трех факультетов ГГТУ (N=99, равное количество юношей и девушек) «Какое место занимают компьютерные игры в жизни современного человека» было выяснено мнение будущих педагогов о данной проблеме. В контексте данного опроса понятия «компьютерные образовательные игры» и «геймификация» были объединены. Приведем основные вопросы и ответы на них:

1. Вы любите играть в видеоигры?
2. Нужны цифровые игры нашему образованию? Оцените в баллах.
3. На какой ступени образования нужны цифровые игры нашему образованию?
4. Вы применяли компьютерные игры (их элементы) на практике?
5. Вы использовали компьютерные игры для самообучения?

Ответы:

1. Любят играть в видеоигры 53% опрошенных студентов.
2. 80% респондентов считает, что компьютерные игры нужны нашему образованию, оценка значимости 3 – 5 баллов (из 5).
3. 64% хотели бы видеть их и на высшей ступени образования.
4. Почти половина опрошенных (49, 4%) уже применяла компьютеризированные игровые технологии на практике.
5. 65% пользовались геймифицированной образовательной онлайн-средой для самообучения.

«Геймификация – технология обучения, в основе которого лежит принцип компьютерных игр, но применяется она для неигровых процессов с целью большего вовлечения обучающихся в решение прикладных задач» [4]. Это одна из «прорывных» технологий цифровой эпохи, [13] «одно из основных событий в области информационных систем (ИС) и других областях», «все еще находится в зачаточном состоянии, но быстро развивается» [1].

Отношение к этому феномену неоднозначное, существуют пробелы в теоретической и методической разработках данной технологии.

В последнее время проблемой геймификации углубленно занимаются почти все крупнейшие вузы нашей страны. Эта тема включена в рабочие программы дисциплин, монографии, учебные пособия (О.К. Асекретов и др., 2015 г., Шифрин Б.М., 2017 г.; Азизова Н.Р., Зенкина С.В., и др., 2019 г.).

В формате данного исследования нами был проведен анализ контента научной онлайн-библиотеки Elibrary и информационно-поисковой системы Академия Google (Google Scholar).

В настоящий момент ещё нет устойчивого названия этого феномена [10, 16], поэтому сначала мы взяли для запроса два поисковых слова: «геймификация/ игрофикация». Первый расширенный запрос был проведен с помощью поискового аппарата Elibrary группами (название, аннотация, ключевые слова, текст, литература) во временном интервале с 2000 по 2019 годы.

Всего было найдено 2232 работы. Было выявлено, что на данную тему русскоязычные статьи в Elibrary появились в 2012 году.

Аналогичный запрос был сделан в Академии Google по термину «gamification». Было найдено исследований в десятки раз больше (18300 в 2019 году), что объяснимо большим распространением английского языка в научном дискурсе (см. табл. 1, табл. 2). Появились они на 2 года раньше, чем в России, – в 2010 году, 2010 год как отправная точка начала исследований по геймификации был отмечен еще Ю. Хамари, Й. Койвисто, Х. Сарса на NICSS '14 (47-й Гавайской международной конференции по системным наукам 2014 года) [2].

Таблица 1

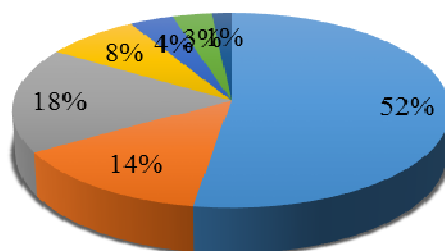
Результаты поиска в Elibrary (рус. яз.)

Поисковые слова	«геймификация / игрофикация»								
	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	ИТОГО
статьи в журналах	2	18	52	96	186	160	204	245	1061
книги	1	2	2	5	8	16	25	21	88
материалы конференций	3	1	17	51	82	187	238	329	1059
патенты	0	0	0	3	3	2	10	5	24
ИТОГО в Elibrary на русском языке	6	21	71	155	279	365	477	600	2232

Таблица 2

Результаты поиска в Академии Google (анг. яз.)

Поисковое слово	«gamification»										ИТОГО
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	
Академия Google на английском языке	224	881	2140	4110	6540	8960	11000	13000	16100	18300	66765



- 遊戲化 китайский 52%
- gamification немецкий 14%
- геймификация русский 18%
- ludificación испанский 8%
- ludification французский 4%
- Pelillistäminen финский 3%
- Ludificação португальский 1%

Рисунок 1. Результаты запросов в ИПС «Академия Google» по другим языкам

Затем были проведены запросы в ИПС «Академия Google» по другим языкам. (см. рис. 1) Следует отметить, что большая часть научных работ в этих странах публикуется на английском языке.

Следующий запрос в Elibrary был сделан, чтобы определить частоту использования синонимичных термин-концептов «геймификация» и «игрофикация» (изредка встречающиеся термины «игроизация», «геймизация», взяты не были).

Во временном интервале 2010-2020 годы было найдено 366 публикаций с термином «игрофикация» (причем часто встречается двойное написание: «игрофикация / геймификация»), термин «геймификация» – 1998 раз. (см. рис. 2.)

По нашему мнению, можно сделать вывод, что термин-концепт «геймификация» уже утвердился в отечественном научном дискурсе как название новой игровой технологии виртуального образовательного пространства, технологии «мотивации и вовлечения в неигровую деятельность» средствами (игровые механики, игровой дизайн), взятыми из технологии создания компьютерных игр.

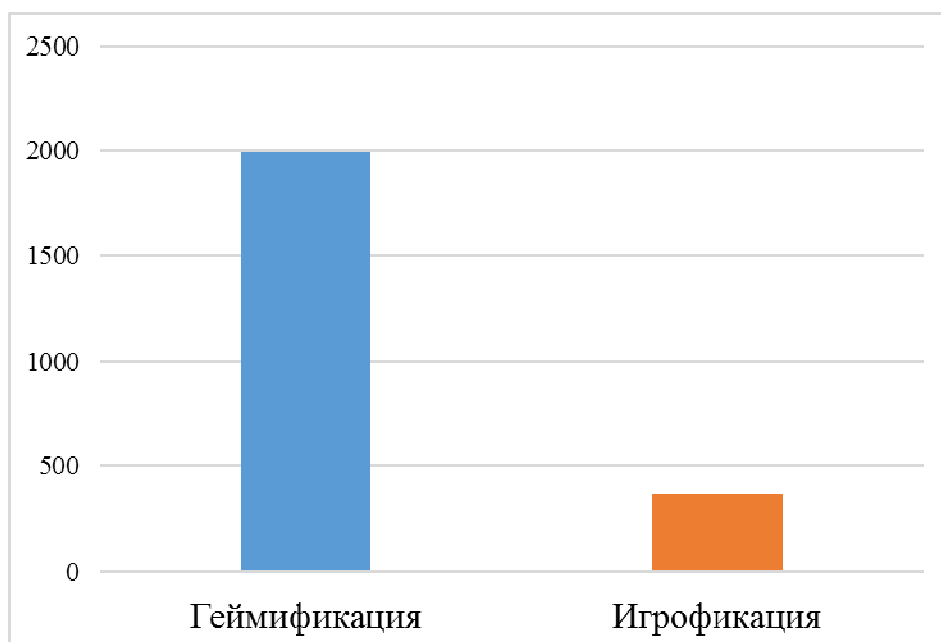


Рисунок 2

Затем запрос публикаций всех видов в Elibrary сузили до поиска термин-концепта «геймификация» только в списке ключевых слов.

Было установлено, что в группе ключевых слов термин-концепт «геймификация» появился в 2013 году (см. табл. 3).

Таблица 3

Результаты поиска в Elibrary по ключевым словам

поисковое слово	«геймификация»								ИТОГО
	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	
статьи в журналах	0	13	26	66	135	117	137	189	683
книги	0	0	2	3	4	8	16	13	46
материалы конференций	0	1	4	25	36	123	171	233	593
ИТОГО	0	14	32	94	175	248	324	435	1322
	140				1182				

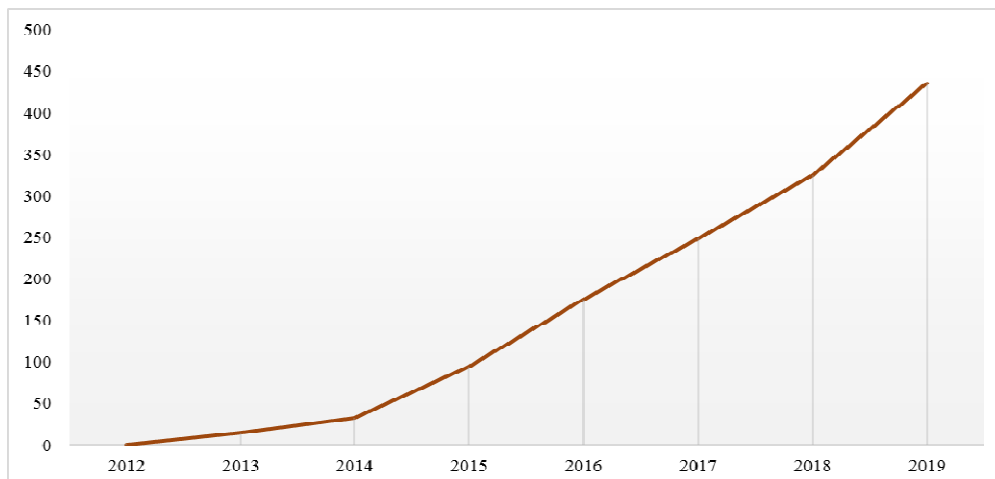


Рисунок 3

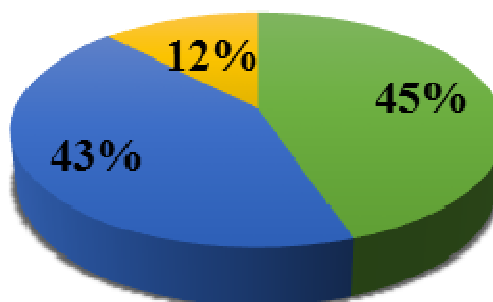
Положительная динамика роста интереса русскоязычных исследователей к теме «геймификация» очевидна (см. рис. 3).

Экспертный анализ контекста научных работ подтвердил выводы Кононовой О.В., Прокудина Д.Е., Смирновой П.В., что образование и экономика – главные области использования геймификации и её элементов [14].

Из 140 публикаций, найденных нами в Elibrary за 2010-2015 годы авторы 73 статей исследуют проблему геймификации в области образования, психологии; 67 публикаций – в маркетинге, бизнесе, управлении персоналом, журналистике.

В интервале 2016-2019 годы применение методов геймификации в образовании исследуется в 700 работах.

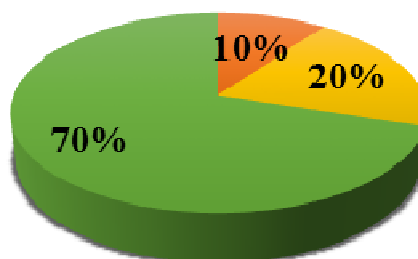
Распределение публикаций о практиках применения геймификации в различных образовательных учреждениях нашей страны следующее: 43% – в вузе, 45% – школа, 12% – дополнительное образование (см. рис. 4).



- геймификация & вуз
- геймификация & школа
- геймификация & дополнительное образование

Рисунок 4

Главные направления применения геймификации в высшем образовании – иностранный язык (70%), математика (20%), информатика/программирование (10%). (см. рис. 5)

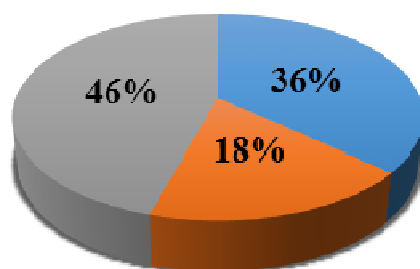


- геймификация & вуз & информатика и программирование
- геймификация & вуз & математика
- геймификация & вуз & иностранный язык

Рисунок 5

В школьном образовании всех ступеней геймификация и её элементы чаще используются для обучения тем же дисциплинам, но процентное соотношение другое: информатика / программирование (46%), математика (36%), иностранный язык (18%) (см. рис. 6).

Данные были получены в результате работы с информационной базой Elibrary по расширенному поиску во временном интервале 2016-2020 годы.



- геймификация & школа & информатика и программирование
- геймификация & школа & математика
- геймификация & школа & иностранный язык

Рисунок 6

По поисковому слову «геймификация» в названии статей в группе «патенты» за период 2010-2020 годы было найдено 18 из них 9 для образовательных целей. Например, специализированное программное приложение «Логопедия» («Занимательный букваренок»), предназначенный для корректировки в игровой форме речи дошкольников, ЯП – Delphi. Патентообладатели: к.т.н., доц., Аносов Ю.В., Ляхина Т.Н., Ляхина Л.И. (ГГТУ, г. Орехово-Зуево, 2018 г.) [5].

Онлайн-платформа «Шкодим» (Глебова Д.В. и др., 2018 г.), ЯП – CSS/HTML/JavaScript/PHP, помогающая школьникам (самостоятельно или с учителем) изучать различные предметы и получать навыки в сфере ИТ [9].

Авторы монографии «Современные образовательные технологии: педагогика и психология» (О.К. Асекретов, Б.А. Борисов, Н.Ю. Бугакова и др., 2015 г.) предлагают педагогам создавать геймифицированные образовательные ресурсы с использованием самого обычного MS Power Point и iSpring Suite [6].

Анализ творческих работ учителей (2020 г.) на сайте <https://urok.1sept.ru> показал, что к этому, самому простому способу геймификации педагоги прибегают и сейчас [17].

В создании игровых программ изучения алгоритмизации и программирования педагогам может помочь визуальная событийно-ориентированная среда программирования Scratch [7]. Лозунг сайта <https://scratch.mit.edu/> – «Представь, запрограммируй, поделись».

В системе вузовского образования геймификацию предлагается использовать для контроля усвоения знаний с помощью геймифицированной балльно-рейтинговой системы оценки знаний студентов [19, 20], создания электронного курса прохождения учебной программы, [13] игрового модуля [18].

Многие исследователи подчеркивают, что геймификация является уникальным инструментом для оптимизации онлайн-обучения [8, 15, 19].

Ярким примером геймифицированных онлайн-соревнований по дисциплинам ИКТ-цикла являются STF, KIPS [10, 11, 12]. Каждый год проводится большое количество международных и отечественных соревнований подобного формата.

Напомним, что инициаторами и организаторами STF-чемпионатов были сами студенты, которые с помощью информационно-коммуникационных и сетевых технологий смогли создать новую игровую модель онлайн-изучения и контроля усвоения ИКТ-дисциплин, объединившую страны и континенты.

«Геймификация учебного процесса стала одним из основных инновационных решений в условиях реализации электронного обучения» [13].

Эта технология должна войти в арсенал образовательных инструментов как будущих учителей, так и действующих.

Выводы. На основе проведенного этапа исследования можно сформулировать следующие выводы:

- слово геймификация как термин-концепт новой игровой технологии сетевого общества прочно вошло в научный дискурс;
- исследования феномена геймификации, начавшись в нашей стране в 2012 году, продолжаются, с нарастающей активностью;
- приоритетным направлением применения геймификации в образовании является электронное обучение для дистанционных форматов, самообразования, непрерывного обучения;
- практика применения геймификации в образовании ясно доказала эффективность слияния компьютерных игр и обучения.

Анализ научной литературы показал необходимость дальнейшего исследования данной формы игровых технологий и разработки методики её применения в обучении.

«Геймификация является эффективным инструментом совершенствования профессионального образования в вузе поскольку позволяет улучшать усвоение учебного материала, вовлекать обучаемых в учебный процесс, делая его интересным, обеспечивает системное, непрерывное, глубокое изучение предмета, формирует личность через опыт поражений и ошибок, осуществляет корректировку ее поведения, формирует систему знаний, навыков и компетенций, переносимых в практику жизни» [6].

Литература:

1. Hamari J., Koivisto J., Sarsa H. Does Gamification Work? // Proceedings of the Annual Hawaii International Conference on System Sciences. 2014. № 6-9 (January). С. 3025-3034.

2. Koivisto J., Hamari J. The rise of motivational information systems: A review of gamification research // International Journal of Information Management. 2019. (45). С. 191-210.
3. Tondello G.F. [и др.]. Empirical validation of the Gamification User Types Hexad scale in English and Spanish // International Journal of Human Computer Studies. 2019. (127). С. 95-111.
4. Азизова Н.Р. [и др.]. Формирование профессиональной компетентности педагога. поликультурная и информационная компетентность / Азизова Н.Р., Савотина Н.А., Бочаров М.И., Зенкина С.В., Москва: Издательство Юрайт, 2018. 147 с.
5. Аносов Ю.В., Ляхина Т.Н., Ляхина Л.И. Специализированное программное приложение «логопедия» (занимательный букварёнок) // 2018.
6. Асекретов О.К., Борисов Б.А., Бугакова Н.Ю. Современные образовательные технологии: педагогика и психология: монография. Книга 16 // 2015. 318 с.
7. Борисов Н.А., Харюнин А.С. Использование геймификации при обучении школьников основам программирования // Образовательные технологии и общество. 2018. № 1 (21). С. 469-476.
8. Гаврилова И.В. Геймификация как средство повышения эффективности онлайн-курсов // Образование и проблемы развития общества. 2018. № 5 (1). С. 14-23.
9. Глебова Д.В. [и др.]. Онлайн-платформа «Шкодим» // 2018.
10. Гусев И.Е. Инновационные формы соревнований ИКТ – цикла как способ интенсификации процесса обучения // Материалы Международного молодежного научного форума «Ломоносов-2019». 2019.
11. Гусев И.Е. Инновационные формы игровых технологий в процессе изучения предметов ИКТ-цикла: геймификация // Проблемы теории и практики инновационного развития и интеграции современной науки и образования. 2019. С. 71-75.
12. Зенкина С.В., Гусев И.Е. Соревнования по информационной безопасности формата CTF как пример игрофикации учебного процесса на основе ИКТ // Информатика в школе. 2017. (6). С. 30-33.
13. Карманова Е.В., Старков А.Н., Викулина В.В. Возможности применения технологии геймификации при реализации электронного обучения в вузе // Перспективы Науки и Образования. 2019. № 4 (40). С. 462-472.
14. Кононова О.В., Прокудин Д.Е., Смирнова П.В. Технологии геймификации в городском развитии: исследование контекстов и трендов // Информационное общество: образование, наука, культура и технологии будущего. 2019. № 3. С. 53-66.
15. Монахова Г.А., Монахов Н.В., Монахов Д.Н. Квесты в обучении информатике // Информатика в школе. 2018. (4). С. 13-15.
16. Орлова О.В., Титова В.Н. Геймификация как способ организации обучения // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. (9). С. 60-64.
17. Панов В.А. Игра «Информационные войны» [Электронный ресурс]. URL: <https://urok.1sept.ru/статьи/680713/> (дата обращения: 15.07.2020).
18. Пивнев Д.И., Касаткина А.В. Роль игрофикации в образовании: опыт создания игрового модуля // Гуманитарная информатика. 2017. (12). С. 77-81.
19. Себашко Ю.А., Катержина С.Ф., Елькова А.Д. Использование геймификации в высшем образовании (на примере математических дисциплин) // Инновационная траектория развития современной науки: становление, развитие, прогнозы. 2020. С. 110-113.
20. Томилова О.В. Опыт применения концепции геймификации для повышения эффективности учебных занятий // Проблемы качества графической подготовки студентов в техническом вузе: традиции и инновации. 2015. С. 376-89.

Педагогика

УДК 378.2

старший преподаватель кафедры лингвистики Дахунова Фатима Каплановна
Северо-Кавказская гуманитарная академия (г. Черкесск)

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ КОНЦЕПТА «ПАРЕМИОЛОГИЯ» В ЛАТИНСКОМ, АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. Данная статья посвящена пословицам и поговоркам, паремиологии. Одной из наиболее значительных и значимых частей фольклора, а именно устного народного творчества, являются пословицы и поговорки. В них представлен нравственный идеал народа, его восприятие окружающей действительности, часто преломленное под художественно-юмористическим углом, его сокровенные мысли о жизни, об этом мире и о своем месте в нем. Можно с полной уверенностью сказать, что пословицы и поговорки охватывают всю жизнь человека, отражают окружающую его среду, его духовный мир и известный ему материальный мир. Помимо своего плана содержания, пословицы и поговорки ценны и в своем плане выражения.

Ключевые слова: фольклор, пословицы, поговорки, паремиология, энциклопедия.

Annotation. This article is devoted to proverbs and sayings, paremiology. One of the most significant and significant parts of folklore, namely oral folk art, are proverbs and sayings. They represent the moral ideal of the people, their perception of the surrounding reality, often refracted from an artistic and humorous angle, their innermost thoughts about life, about this world and about their place in it. We can say with complete confidence that proverbs and sayings cover the whole life of a person, reflect the environment around him, his spiritual world and the material world known to him. Apart from their content plan, proverbs and sayings are valuable in their expression plan.

Keywords: folklore, proverbs, sayings, paremiology, encyclopedia.

Введение. Пословицы и поговорки – малые жанры устного народного творчества, изучение которого представляется очень важным, так в нем непосредственно и ярко проявилась художественная, коллективная, творческая деятельность народа, отражающая его жизнь, воззрения, идеалы, убеждения.

Фольклор, появившийся в древние века, – база всей мировой художественной культуры, следствие национальных художественных традиций, отражатель всенародного самосознания. Произведения устного

народного творчества с самого рождения сопровождают человека. Они способствуют становлению и развитию личности ребенка.

В связи с этим очевидна актуальность темы нашей статьи. Изучение творческого наследия своего народа – первый шаг к самоидентификации личности как части общества, нации, а изучения творчества других народов – очень важный аспект развития толерантности у людей и, как следствие, взаимопонимания между народами и государствами. Также следует особо выделить воспитательный и познавательный аспекты нашей работы, так как в ней мы рассматриваем пословицы и поговорки латинского, английского и русского языков, необходимости знаний и губительности невежества, о пользе труда и вреде безделья, о ценности Родины и окружающей природы, о красивых нравственных качествах человека и так далее.

Объектом нашей работы являются пословицы и поговорки латинского, английского, русского языков.

Предметом нашей работы является сопоставление пословиц и поговорок латинского, английского, русского языков.

Цель данной работы – рассмотрение проблемы концепта «паремнология» в английском и русском языке.

Для достижения поставленной цели в данной работе необходимо было рассмотреть ряд задач исследования:

- определить понятия «пословица» и «поговорка» в латинском, английском, русском языках;

- рассмотреть пословицы и поговорки в каждом из этих языков, установить, какое они занимают в языке положение.

Изложение основного материала статьи. Весьма часто пословицы и поговорки называют жемчужиной или солью языка. Это справедливая оценка, ведь трудно представить себе какой-либо другой жанр устного народного творчества или литературы (что еще менее вероятно), в котором так живо и красочно и вместе с тем легко, непринужденно и безыскусственно представлена истинно народная речь.

Изучением пословиц и поговорок, а также других устойчивых сочетаний слов занимается раздел теоретической лингвистики под названием **фразеология**, в которой, в свою очередь, выделяют особую дисциплину, особый подраздел – **паремнологию** (др.-греч. *παροιμία* (*paroimia*) – притча, пословица и *λόγος* (*logos*) – слово, учение), занимающуюся изучением и классификацией непосредственно пословиц, поговорок, пословичных оборотов, предложений, веллеризмов, девизов, слоганов, изречений, загадок, примет и других афоризмов, родовым названием которых является **паремические единицы**. Также иногда в научной литературе можно встретить термин **паремии** (эти термины эквивалентны друг другу, поэтому могут употребляться взаимозаменяемо).

Термин *paroemia* («паремия») употребляется только в научных кругах, так же как и равнозначный русский термин, но в отличие от последнего значение паремии в английском языке сведено к риторическим пословицам, которые, как правило, имеют древнегреческое происхождение. Такой широтой значений, как в русском языке (в гипероним паремия в русском языке входят такие гипонимы, как пословица, пословичное выражение, антипословица, поговорка, веллеризм, девиз, слоган, афоризм, максима, загадка, примета и другие изречения). Следует заметить также, что онлайн-словарь CollinsDictionary наделяет слово пометой «устаревшее» [9].

Все паремические единицы, или паремии, можно определить как двуплановые единицы (подобно лексическим единицам, обладающие планом выражения и планом содержания) и знаки языка, направленных на недолгое образное речевое формулирование традиционных ценностей и позиций, образованных на зловонном эксперименте группы людей и так далее. Подобные языковые приметы представляют характерное сообщение, означают характерные актуальные и мысленные обстоятельства или связи между этими объектами.

Dum spiro, spero. – латинская пословица (Пока дышу, надеюсь).

Veni, vidi, vici. – латинская пословица (Пришел, увидел, победил).

No question is dumb question – английская поговорка (Отсутствие вопросов – глупый вопрос).

Кто учится, тот ума-разума набирается – русская пословица.

Без терпенья нет ученья – русская пословица.

Все паремии отражают подобные стандартные обстоятельства, располагают похожим последовательным содержанием, отличаясь лишь типами (тонкостями, реалиями), посредством которых изображается правильное содержание. Такое сходство ситуаций и тематическая близость пословиц и поговорок в разных языках способствовала вычленению из общей паремнологии особого раздела под названием сравнительной паремнологии в отдельную науку. Сравнительная, или компаративная, паремнология, как становится понятно из названия науки, занимается изучением паремий в разных языках и культурах. Относительная малоизученность аспектов данной науки и наличие больших возможностей в исследовании новых горизонтов общей и компаративной паремнологии обусловили наш выбор темы данной статьи.

Qualis rex, talis grex. – латинская пословица (Каков царь, такова и толпа).

Alea jacta est. – латинская пословица (Жребий брошен).

Knowledge is light and Ignorance is darkness – английская пословица (Знание – свет, Невежество – тьма).

Ученье – свет, неученье – тьма – русская пословица.

Следует отметить, что вычленение пословиц и поговорок из среды других фразеологических оборотов, а также других паремических единиц является очень непростой проблемой современной паремнологии. Один из основоположников российской паремнологии выдающийся ученый Г.Л. Пермяков (1919-1983) писал: «... до сих пор точно не установлено, что следует относить к названному жанру (пословиц и поговорок)... пословицы и поговорки представляют собой весьма сложные образования, имеющие несколько разных планов. Все паремологи в той или иной форме отмечают эту особенность пословичных изречений.

Dum spiro, spero. – латинская пословица (Пока дышу, надеюсь).

There is no blindness like ignorance – английская поговорка (Нет хуже слепоты, чем невежество).

По одежке встречают, по уму провожают – русская пословица.

С одной стороны, пословицы и поговорки – явления языка, устойчивые сочетания, во многом сходные с фразеологическими оборотами. С другой – это какие-то логические единицы, выражающие то или иное суждение. С третьей – это художественные миниатюры, в яркой, чеканной форме обобщающие (а точнее, моделирующие) факты самой действительности» [4].

Паремические единицы языка в отличие от лексических единиц (слов как абстрактных единиц языка) можно охарактеризовать как междисциплинарные единицы, так как их изучение находится между двумя

уровнями языка – между лексическим (уровнем слов) и синтаксическим (уровнем предложений и словосочетаний). Это также создает определенные сложности при изучении пословиц и поговорок.

К примеру, наличие не одного, а, как минимум, двух слов (в одной из самых коротких пословиц «Знание – сила») или же в одной из самых коротких поговорок «Стерпится – слюбится») способствует возникновению такого феномена, как вариативность фразеологизма и, в том числе, паремии, когда один или даже несколько слов во фразеологической или паремической единице могут различаться от случая к случаю, от территории к территории (здесь можно говорить о диалектных вариантах), при этом общий смысл ее не будет претерпевать каких бы то ни было изменений.

В таком случае перед лексикографами или же, если быть точнее, паремиографами, при составлении словарей и собраний пословиц и поговорок будет стоять задача не только включить ту или иную паремическую единицу в свой сборник, но также по возможности охарактеризовать ее диалектную употребительность, синонимию и вариативность.

Вышеупомянутые сходства между фраземами и паремиями привели некоторых ученых к выводу, что паремии являются одним из видов фразеологических единиц.

По нашему мнению, различие между фразеологизмами, пословицами и поговорками весьма ощутимо. Фразеологизмы – это постоянные выражения, смысл которых не является смыслом составляющих их отдельных слов. Поговорки же очень ясно намекают на вещи, не называя их, в то же время в отличие от фразеологического оборота все слова в поговорке обладают своим индивидуальным словарным смыслом, а поговорка в общем может обладать и прямым, и переносным значением. Пословицы являются законченными предложениями, которые содержат обобщающий поучительный смысл.

«Пословица – один из видов устного народного творчества: краткое, нередко в стихотворной форме, народное изречение по поводу различных жизненных явлений. Иногда пословица состоит из двух частей – образного изображения явления и заключительного поучения» [2].

«Пословица. Краткое народное изречение с назидательным смыслом» [3].

«Поговорка – один из видов устного народного творчества: общераспространенное образное выражение, метко определяющее какое-либо жизненное явление. В отличие от близких к ним по своему характеру пословиц поговорки лишены прямого поучительного смысла и ограничиваются образным иносказательным определением явления.

Например:

Ни пава, ни ворона.

Ни богу свечка, ни черту кочерга» [2].

«Поговорка. Выражение, преимущественно образное, не составляющее, в отличие от пословицы, цельного предложения» [3].

Такое определение дается пословицам и поговоркам в «Кратком словаре литературоведческих терминов» Л.И. Тимофеева и М.П. Венгрова и в «Словаре русского языка» С.И. Ожегова.

Пословицы и поговорки относятся к малым жанрам народной поэзии. Но они, несмотря на свою краткость, очень емки по содержанию и дают представление о мире, пространстве, человеке и, наконец, – о знании и невежестве. «Пословицы кратки, – говорил А.М. Горький, – а ума и чувства вложено в них на целые книги» [6].

Пословицы и поговорки английского народа о знании и уважении создавались в течение многих столетий. В них запечатлен огромный опыт английского народа, они тоже говорят о непреходящей ценности знаний, с тонким английским юмором в них высмеивается невежество, хвастовство всезнаек и недоучек:

Errāre hūmānū est. – латинская пословица (Ошибаться – человеческое свойство).

Knowledge is power (Знание – сила).

Knowledge is mother of all virtue (Знание – мать всех добродетелей).

A little knowledge is a dangerous thing (Малое знание опасно).

Art and knowledge bring bread and honour (Искусство и знания – источник пропитания и почета).

Knowledge is silver among the poor, gold among the nobles and jewel among princes (Знание – серебро для бедняков, золото для богачей и бриллиант для королей).

The only jewel which will not decay is knowledge (Знание – единственная драгоценность, которая никогда не покроеется тленом).

Doubt is the key of knowledge (Сомнение – ключ к знаниям).

All vice proceeds from ignorance (Все пороки от невежества).

Hidden knowledge differs little from ignorance (Скрытое знание мало чем отличается от невежества).

Knowledge begins a gentle man but it is knowledge that completes him (Знания начинают формировать благородного человека (джентльмена), знания же заканчивают его).

Пословицы и поговорки английского языка о знании и образовании говорят о том, что английский народ больше всего в человеке ценит ум, нравственность, образованность, а также свидетельствуют о богатстве английского языка и о большой духовной культуре английского народа.

Выводы. Подводя итоги проведенному нами исследованию, хочется отметить, что тема, рассмотренная нами, имеет большое значение и в лингвистике, и фольклористике, и в педагогике и во многих других отраслях знания. Источником актуальности ее служит то, что она посвящена изучению пословиц и поговорок латинского, русского и английского языков – непреходящей ценности многих поколений человечества.

Цель исследования – сопоставить пословицы и поговорки русского и английского языков.

В ходе нашего исследования нами были достигнуты задачи, связанные с определением сущности пословиц и поговорок, статусом пословиц и поговорок в рассматриваемых языках, отождествлением их друг с другом и выявлением их национального своеобразия.

При написании данной статьи по теме исследования нами была изучена специальная литература (в том числе и зарубежная), которая освещает вопросы самой паремиологии как таковой, а также конкретные примеры существования пословиц и поговорок в том или ином из рассматриваемых языков. Нами был проведен сравнительный анализ латинских, русских и английских пословиц и поговорок, установлено глубокое сходство основных идей и образов в паремических единицах этих трех языков, а также в процессе исследования были обнаружены неповторимые индивидуальные особенности пословиц и поговорок в каждом из рассматриваемых языков.

Мы видим дальнейшую перспективу применения нашего исследования на школьных и вузовских занятиях по предметам гуманитарного цикла (русского, английского языка, и литературы, истории, педагогики, психологии), так как в нем затрагивается большое количество вопросов, которые входят в круг интересов данных наук.

Литература:

1. Даль В.И. Пословицы и поговорки русского народа. – Москва: Эксмо, 2009.
2. Краткий словарь литературоведческих терминов / под ред. Л.И. Тимофеева, М.П. Венгрова. – Москва: Учпедгиз, 1963.
3. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – Москва: Изд-во «Советская энциклопедия», 1970.
4. Пермяков Г.П. Основы структурной паремииологии. – Москва: Наука, 1988.
5. Снегирев И.М. Русские в своих пословицах. Рассуждения и исследования об отечественных пословицах и поговорках. В 4-х т. – Москва: Либроком, 2012. – Т. 1.
6. Современный русский язык: Учеб. для студ. вузов, обучающихся по спец. «Филология» / П.А. Лекант, Е.И. Диброва, Л.Л. Касаткин и др.; Под ред. П.А. Леканта. – Москва: Дрофа, 2002.
7. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и культурологический аспекты. – Москва: Школа «Языки русской культуры», 1996.
8. Doyle C. The Dictionary of Modern Proverbs. – New Haven: Yale University Press, 2012.
9. <http://www.collinsdictionary.com>

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук Дедюхина Ольга Владимировна
Российская академия музыки имени Гнесиных (г. Москва)

ДИСТАНЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье показан опыт преподавателя-музыканта при обучении детей в учреждениях дополнительного образования школьников по классу флейты в условиях дистанционного обучения при пандемии. В статье отмечается, что индивидуальную работу по классу флейты можно проводить в мессенджере (WhatsApp, Viber, Skype, Zoom и др.). При наличии камеры и микрофона педагог слышит звук ученика, корректирует технические несовершенства игры, определяет работу над следующими музыкальными проблемами в исполнении воспитанника. При этом урок (как и в классическом формате) состоит из проигрывания упражнений, гамм, арпеджио, этюдов, музыкальных произведений и др. Групповые занятия проходят на платформе Zoom. Здесь предоставляется возможность видеть, слышать каждого воспитанника. Педагог может включать в групповую работу теоретическую информацию (лекции, презентации, опрос учащихся), а может проводить практическую часть обучения – игра в ансамбле флейтистов (освоение нового материала и закрепление пройденного, работа над ритмическим рисунком и др.). Платформа позволяет бесплатно собирать на 40 минут до 100 участников.

Ключевые слова: педагог – музыкант; учреждения дополнительного образования; дистанционная деятельность; учащиеся по классу флейты.

Annotation. The article shows the experience of a teacher-musician in teaching children in institutions of additional education of schoolchildren in the flute class in the conditions of distance learning in the event of a pandemic. The article notes that individual work on the flute class can be carried out in a messenger (WhatsApp, Viber, Skype, Zoom, etc.). In the presence of a camera and microphone, the teacher hears the sound of the student, corrects technical imperfections of the game, determines the work on the following musical problems performed by the pupil. In this case, the lesson (as in the classic format) it consists of playing exercises, scales, arpeggios, etudes, musical compositions, etc. Group classes are held on the Zoom platform. Here you can see and hear each pupil. The teacher can include theoretical information in the group work (lectures, presentations, surveys of students), and can conduct a practical part of the training – playing in an ensemble of flautists (mastering new material and fixing the passed, working on a rhythmic pattern, etc.). the Platform allows you to collect up to 100 participants for 40 minutes for free.

Keyword: teacher-musician; institutions of additional education; distance activities; students in the flute class.

Введение. В последнее время мы все столкнулись с невозможностью вести учебный процесс привычным образом. Уроки в классическом формате остались в прошлом и нам приходится искать способы дистанционной работы с воспитанниками. Она значительно отличается от стандартных уроков, занятий. Но это новая возможность попробовать разные инструменты, подходы, формы в организации образовательного процесса [1-5].

Изложение основного материала статьи. Важно понимать, что цели и задачи обучения остаются прежними. Меняется только форма работы, подача материала. А с помощью онлайн-инструментов можно поддерживать мотивацию воспитанников, анализировать степень усвоения материала.

Обязательно следует поддерживать связь с родителями воспитанников, чтобы грамотно составить расписание, подобрать индивидуальный маршрут обучения, сформировать время работы и время отдыха.

Родители детей, обучающихся по классу флейты, каждую неделю принимали участие в онлайн-встречах с педагогом. Педагог рассказывала об успехах воспитанников, о трудностях, с которыми столкнулся конкретный ребенок. Вместе с родителями подбирались пути преодоления данных трудностей, намечались новые задачи в обучении на флейте.

Автор проанализировала основные сложности дистанционного обучения, нашла пути их решения, выявила новые формы существования дополнительного образования в цифровом сегменте.

Для организации онлайн-обучения необходимы:

во-первых, скоростной интернет;

во-вторых, необходимое оборудование (компьютер, ноутбук, телефон с наличием камеры и микрофона);

в-третьих, каналы связи с учащимися (мессенджеры, почта, сервисы для проведения вебинаров, конференций).

Организация обучения в цифровом формате подразумевает разделение учебного материала на части. Кейс-технологии позволяют сформировать логические информационные блоки. Тематически кейсы при дистанционной работе можно разделить на:

- индивидуальные;
- групповые;
- самостоятельные.

Индивидуальную работу по классу флейты можно проводить в мессенджере (WhatsApp, Viber, Skype, Zoom и др.). При наличии камеры и микрофона педагог слышит звук ученика, корректирует технические несовершенства игры, определяет работу над следующими музыкальными проблемами в исполнении воспитанника. При этом урок (как и в классическом формате) состоит из проигрывания упражнений, гамм, арпеджио, этюдов, музыкальных произведений и др.

Групповые занятия проходят на платформе Zoom. Здесь предоставляется возможность видеть, слышать каждого воспитанника. Педагог может включать в групповую работу теоретическую информацию (лекции, презентации, опрос учащихся), а может проводить практическую часть обучения – игра в ансамбле флейтистов (освоение нового материала и закрепление пройденного, работа над ритмическим рисунком и др.). Платформа позволяет бесплатно собирать на 40 минут до 100 участников.

Самостоятельная деятельность воспитанников также корректируется педагогом дополнительного образования. В этот кейс входит самостоятельный просмотр видео, предложенного преподавателем. Чтение необходимого материала (это может быть ссылка на определенный сайт, скриншот учебника или текстовая лекция). Канал для информирования воспитанников может быть любой – Google classroom, личный блог педагога, канал на Youtube, закрытая группа в Вконтакте (Viber, WhatsApp).

С помощью цифрового обучения педагог может:

- делиться документами или ссылками на них;
- размещать в чате различный контент (фото, рисунки, видео, графические объекты);
- проводить онлайн-трансляцию лекций, выступлений;
- запускать обсуждения, проводить опросы и тестирование;
- создавать коллективный продукт (концерт, видео-презентацию).

Построение дистанционного обучения основано на совместной деятельности педагога и воспитанника. Оно нацелено на индивидуализацию и дифференциацию образовательного процесса. Сетевой формат предполагает возможность поиска необходимой информации, создание алгоритмов для решения задач, анализ вводных данных, обсуждение и создание общего продукта.

Воспитанники ЦТР и МЭО «Радость» в течение нескольких месяцев занимались с педагогом индивидуально (через WhatsApp, Zoom) 1 или 2 раза в неделю. Количество занятий варьируется в зависимости от программы обучения. Концертмейстер класса флейты подготовила записи фортепианного аккомпанемента всех произведений, которые играли обучающиеся. Важно было сделать несколько вариантов аккомпанемента (медленный темп, средний, быстрый), чтоб юные флейтисты могли играть пьесы на разном этапе разучивания.

Уроки ансамбля флейтистов проходили в Zoom. Некоторые педагоги предлагают сервис – «Консерваторию онлайн». Опыт работы автора в цифровом сегменте показывает, что Zoom и WhatsApp – удобные площадки с понятным и простым интерфейсом. В зависимости от технических характеристик оборудования (компьютер, телефон) можно варьировать настройки таким образом, чтоб звучание инструмента и визуальный ряд соответствовали реальному качеству.

В течение периода дистанционного обучения воспитанники класса флейты приняли участие в Городском конкурсе детского и юношеского творчества «Мир музыки и танца – 2020», в XVIII Московском международный детско-юношеском музыкальном конкурсе «Звучит Москва». Стали победителями Всероссийского конкурса детского и юношеского творчества «На свободной земле» (г. Кемерово). Дипломами лауреатов 1 степени были награждены: инструментальный ансамбль – Софья Юрлова и Гаяне Казарян, семейный ансамбль – Татьяна Лыткина и Михаил Лыткин, ансамбль флейтистов – Ульяна Яковлева и Татьяна Лыткина. Вера Якушева завоевала Гран-при в III международном многожанровом фестивале-конкурсе детского и юношеского творчества «Мелодия победы».

Дипломами за профессиональную подготовку обучающихся были награждены педагог по классу флейты Ольга Владимировна Дедюхина и концертмейстер Ольга Романовна Ченцова.

Существует и еще один пласт дистанционной работы – проведение мероприятий на платформе Zoom. Платформа дает возможность не только проводить уроки и видеоконференции в режиме реального времени, но и транслировать презентации, концертные выступления.

Такие интерактивные мероприятия интересны воспитанникам тем, что каждый участник может включить или выключить свою камеру, звук. Существует функция демонстрации экрана. Есть возможность использовать онлайн-доску – рисовать на экране графические элементы, которые помогут сделать речь педагога или воспитанника ярче.

Во время проведения мероприятия на платформе Zoom участники могут переписываться в чате, задавая интересующие вопросы.

Программа Zoom предлагает участникам видео-мероприятия использовать виртуальный фон – это возможность скрыть интерьер квартиры или места, из которого ведется трансляция.

Ежегодно все обучающиеся в классе флейты принимали участие в отчетном годовом концерте, который по традиции проходил в конце мая. Не отступая от сложившихся канонов, в конце учебного года воспитанники совместно с педагогом подготовили и провели онлайн-концерт «Весенние трели» на платформе Zoom. В программе концерта прозвучали произведения классиков и современных композиторов, сольные и ансамблевые номера.

Воспитанники Центра «Радость» показали умение играть на разных видах флейт - блокфлейте, флейте-пикколо, большой флейте.

В концерте приняли участие и самые маленькие флейтисты, которые только начали заниматься.

Особое внимание было уделено празднованию 75-летия Победы в Великой Отечественной войне. Вероника Назарова, Игорь Малышев, Варвара Рогова приняли участие в акции «Приношение героям

Бессмертного полка». Они подготовили видео-ролики о своих прадедушках, воевавших в годы войны. В завершении концерта было исполнено попури на военные темы ансамблем флейтистов «Созвездие».

Концерт получился необычайно теплым, наполненным творчеством и яркими эмоциями. Зрители не жалели виртуальных оваций для юных музыкантов. Родители поблагодарили в чате конференции педагога, исполнителей и концертмейстера, которые помогали создавать концертные номера.

Внеклассно-воспитательная работа педагога дополнительного образования – неотъемлемая часть учебной деятельности. Она велась дистанционно, во внеурочное время. И, соответственно, материал был подобран сверх учебного плана.

Основными задачами внеклассной работы в классе флейты являются:

- помощь воспитанникам в определении стабильных интересов к определенному виду деятельности или предметной области;
- детекция склонностей, способностей, дарований;
- расширение кругозора воспитанников в процессе углубленного изучения программного материала, выходящего за рамки учебной деятельности;
- осуществление нравственного, эстетического, физического воспитания учащихся;
- развитие интереса к предмету, самостоятельности, творческой активности.

Внеклассная дистанционная работа была построена таким образом, чтобы стимулировать воспитанников к пополнению своих знаний, умений. Чтобы материал был доступен для понимания и разнообразен по содержанию.

Информационные технологии позволяют создать интересный и полезный для обучающихся материал с помощью кеинг-видео.

Кеинг-видео (ChromaKey, хромакей, кеинг) – технология экспресс-удаления нежелательной части контента из ряда кадров и замена ее на необходимый для композиции фон. Таким образом кеинг-видео – это видео, созданное в технологии ChromaKey.

Интерактивная видео-лекция по внеклассной работе, выполненная посредством технологии ChromaKey воспринимается воспитанниками гораздо эмоциональнее, чем обычная лекция. Ибо она задействует одновременно и зрительный, и слуховой каналы восприятия информации, придающие мотивацию к получению знаний.

Хромакей, или кеинг позволяет не использовать декорации. Их заменяет однотонный фон – например, зеленый. Это цвет используется чаще, так как он не встречается в тоне человеческой кожи, да и современные камеры наиболее чувствительны к этому спектру. После зеленого следуют синие и голубые оттенки, а также ярко-рыжий цвет – эти цвета так же используются для создания однотонного фона.

При создании внеклассного интерактивного видео педагогом был использован хромакеинг с применением фоторедактора VideoPad. Фон для лекций был выбран зеленый и, соответственно, в одежде и аксессуарах лектора не должен присутствовать этот оттенок.

Технология создания учебного видео (видео-лекции, видео-концерта), с учетом дидактических требований, состоит из 7 этапов:

- во-первых, это постановка образовательной цели и задач;
- во-вторых – разработка сценария лекции;
- в-третьих – оборудование съемочной площадки;
- в-четвертых – съемка эпизодов;
- в-пятых – это подбор (или создание), внедрение интерактивных элементов;
- в-шестых – монтаж видеоряда, его обработка;
- в-седьмых, это сохранение видеоряда в формате mp4.

Оптимальное время видео-лекции для внеклассной работы – 45 минут. Видео-лекция может включать фрагменты обучающих фильмов, видео-пособий, которые находятся в интернете. Динамику ролику поможет придать выразительная речь, мимика лектора. Как и на телевидении, педагогу дополнительного образования необходимо подобрать допустимую цветовую гамму, стиль одежды и аксессуаров.

Особое внимание следует уделить фоновой музыке – она накладывается на речь педагога и, следовательно, не должна заглушать голос. Кроме того, в зависимости от произносимого текста, фоновая музыка может быть энергичной или наоборот, спокойной, меланхоличной.

Важно понять, что видео не должно быть статичным. Идеальная продолжительность речи лектора – 5-10 минут. Для удобства слушателей вся лекция делится на 10-минутные фрагменты. Таким образом речь лектора необходимо разбивать дополнительным видеорядом, фотографиями, схемами. Между разными фрагментами видео необходимо вставлять футажи-переходы.

Футаж (от англ. Footage) – видеофайл, содержащий анимированное или обычное видео-изображение. Их всегда можно найти в ютубе в свободном доступе. При монтаже обучающего пособия футаж используются не только для перехода, но и для финальных/начальных титров.

Видеоролик, созданный в технологии хромакей, обладает рядом качеств, отвечающих образовательным целям и задачам:

1. Мультимедийность передаваемой информации: анимация, видео, звук, текст в одной экспозиции;
2. Живая речь, не перегруженная лишней информацией;
3. Наглядное погружение в изучаемый материал посредством реалистичной смены фона.

В технологии хромакей были созданы циклы видео-лекций, а также фильмы-концерты:

- о выдающихся музыкантах, исполнителях на духовых инструментах («Иван Пантелеевич Мозговенко. Исполнительская и педагогическая деятельность»; «Иван Федорович Пушечников. Вклад педагога-музыканта в обучение игре на духовых инструментах»; «Александр Васильевич Корнеев. Исполнительская и педагогическая деятельность» и др.);

- о выдающихся музыкантах, педагогах основателях русской флейтовой школы («Творческая деятельность Ф. Бюхнера, В.В. Кречмана, В.Н. Цыбина», «Исполнительская и педагогическая деятельность Николая Ивановича Платонова» и др.);

- о композиторах, писавших музыку для духовых инструментов («Духовые инструменты в творчестве Т. Альбинони, А. Марчелло», «Исполнительство на духовых инструментах в первой половине XVIII века», «Духовые инструменты в оркестре и камерном ансамбле XVII века / Г. Перселл, Дж. Торелли», «Духовые инструменты в творчестве В.А. Моцарта» и др.);

- о днях Воинской славы России («День победы русского флота над турецким флотом в Чесменском сражении в 1770 году», «Победа русской армии под командованием Петра I над шведами в Полтавском сражении в 1709 году»);
- фильм-концерт «Детства яркая планета», посвященный Международному дню защиты детей. В нем приняли участие все воспитанники класса флейты, их родители. Каждый обучающийся подготовил мини-рассказ о детстве, о своих любимых привычках, и концертный номер.

Видео-лекции и фильмы-концерты были транслированы в видеохостинге Youtube.

Выводы. Мероприятия, концерты, творческие встречи, мастер-классы проходили в Zoom, транслировались в Facebook, выкладывались на сайте и медиа-канале ЦТР и МЭО «Радость» в Youtube. Родители с удовольствием принимали участие, писали комментарии, создавали семейные видео-ролики, общались в чате центра. Дистанционная деятельность педагога-музыканта – это новый опыт, новые возможности реализации персонифицированного образовательного маршрута, формирование профессиональной компетентности специалиста в XXI веке.

Литература:

1. Абдурахманова П.Д., Агарагимова В.К., Айтмагамбетова Р.Х., Асильдерова М.М., Ахметова Б.З., Бесаева А.Г., Бородина Д.С., Выхрыстюк М.С. и др. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ГУМАНИТАРНЫХ НАУК: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ: коллективная монография / Москва, 2020.
2. Глузман А.В., Горбунова Н.В. Искусство педагогики // Гуманитарные науки (г.Ялта). 2016. № 4 (36). С. 11-18.
3. Дедюхина, О.В. Персонифицированный образовательный маршрут педагога-музыканта // Дискуссия – Екатеринбург; 2015 - №1 – С. 101-106
4. Дедюхина, О.В. Формы творческого самосовершенствования педагога-музыканта // Научный поиск – 2015 - №3.4. – С. 70-72
5. Дедюхина, О.В. Специфика организации профессиональной деятельности педагога-музыканта в учреждении дополнительного образования // Проблемы современного педагогического образования. 2020. – Вып. 67. – Ч. 1. – С. 78-81

Педагогика

УДК 378

аспирант кафедры начального, дошкольного образования и социального управления Донина Екатерина Евгеньевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород)

УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. Современная система образования ставит перед педагогами новые цели и задачи. Одной из важнейших компетенций педагога становится владение технологиями менеджмента и маркетинга в образовании. Актуализируется поиск эффективных организационных форм повышения уровня управленческой культуры педагогов, их готовности к решению сложных вопросов деятельности школы. Статья посвящена исследованию феномена «управленческая культура будущего педагога». Автор дает теоретический анализ современных взглядов на рассматриваемое понятие, раскрывает содержательные и структурные характеристики.

Ключевые слова: управленческая культура будущего педагога, компоненты управленческой культуры, организационная культура, правовая культура, информационно-технологическая культура, коммуникативная культура.

Annotation. The modern education system sets new goals and objectives for teachers. One of the most important competencies of a teacher is becoming proficient in management and marketing technologies in education. The search for effective organizational forms of raising the level of the managerial culture of teachers, their readiness to solve complex issues of the school's activities is actualized. The article is devoted to the study of the phenomenon of "management culture of a future teacher". The author gives a theoretical analysis of modern views on the concept under consideration, reveals content and structural characteristics.

Keywords: managerial culture of the future teacher, components of managerial culture, organizational culture, legal culture, information technology culture, communicative culture.

Введение. Современная ситуация характеризующаяся потребностью инновационной экономики России в кадрах высокой квалификации, оказывает влияние на существующую систему образования и ставят перед педагогами новые цели и задачи.

В 2012-2013 гг. в связи с принятием ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации» от 27.12.2012 г. благодаря которому стал еще более очевидным тот факт, что содержание деятельности педагогов российской школы не соответствует тому, каким оно было еще 15-20 лет назад. Помимо образовательной деятельности, направленной на достижение обучающимися образовательных результатов, предусмотренных ФГОС, педагог должен обладать соответствующими навыками для трансформации своего поведения в развивающейся поликультурной среде; уметь строить свою деятельность в сфере воспитания и образования с учетом культурных различий обучающихся, половозрастных и индивидуальных особенностей; выстраивать систему деятельности и регуляции поведения детей; обладать навыками по оценке динамики развития ребенка и соответствующим инструментарием для диагностики его уровня развития; уметь организовать и провести педагогический мониторинг и др. Важными компетенциями педагога становятся: знание и умение применять технологии менеджмента и маркетинга в образовательной деятельности, привлекать к управлению образовательным процессом других участников образовательных отношений: педагогов, родителей, представителей общественных организаций; знание законодательства, которое регламентирует образовательную деятельность в Российской Федерации, владение ИКТ-технологиями и др.

Указанные обстоятельства вызывают необходимость поиска эффективных организационных форм повышения уровня управленческой культуры педагогов, их готовности к решению сложных вопросов деятельности школы в условиях развития единой информационно-образовательной системы Российской Федерации.

Изложение основного материала статьи. Понятие «управленческая культура» имеет сложный и многоаспектный характер. В психолого-педагогических исследованиях однозначное определение данного термина отсутствует.

Мы соглашаемся с точкой зрения исследователей (Г.М. Ключева, Н.В. Тамарская и др.), считающих, что управленческая культура педагога образовательной организации выступает как часть профессионально-педагогической культуры. По мнению Г.М. Ключевой она дает возможность творческой самореализации педагога в различных видах руководящей работы [11].

Говоря об управленческой культуре, исследователи отмечают, что в нее ходят такие составляющие, как совокупность знаний, умений и навыков, а также личностные качества и ценностные ориентации и др., которые позволяют эффективно решать задачи управления [6; 12].

Применительно к субъекту управления, то есть к профессионалу в области управленческой деятельности, В.К. Белолипецкий и Л.А. Павлова связывают управленческую культуру с практической деятельностью специалиста, понимая под ней «практическую систему мер и методов» [5, с. 112-113].

Согласно П.В. Милютину к типологическим чертам управленческой культуры являются в равной мере: знания; умения и навыки; а также образ жизни субъекта управленческой деятельности; его умение воспринимать и реализовать лучшие техники и методы в сфере профессионального сознания и поведения. Значительный вклад в управленческую культуру по мнению П.В. Милютин также вносят такие качества личности как рациональность, разумность, духовность, способность к творчеству, харизма и навыки предвидения (прогноза), а также основные человеческие качества: гуманизм и гуманность [15].

И.А. Кузнецова, говоря об управленческой культуре студентов — будущих педагогов, определяет ее в виде совокупности личностных качеств, которые необходимо актуализировать, чтобы привить студентам интерес управленческим знаниям. Это позволяет определить направления их ценностных ориентаций в рамках будущей профессии [13, с. 8].

Часть исследователей придерживаются точки зрения о том, что управленческая культура, это не просто набор качеств, а интегративная личностная характеристика.

Исследователь Г.А. Гафарова определяет управленческую культуру будущего руководителя как интегральную характеристику мотивационно-ценностной ориентации, дополненную коммуникативными знаниями и умениями, а также личностными качествами: логичностью, эвристичностью и критичностью мышления, эрудицией и толерантностью [9, с. 11].

По мнению З.К. Багирова управленческая культура представляет собой интегративное свойство личности, в которое включены три вида знаний и навыков: общекультурные, профессиональные и специальные. [4, с. 7].

Согласно А.А. Позднякову управленческая культура может рассматриваться в виде интегративного новообразование личности, которое демонстрирует ее профессионально-административную идентичность, а также способность и готовность на практике обеспечить соответствующее решение для проблемы на различных уровнях (микро-, мезо- и макроуровне). Позиция исследователя демонстрирует нам взгляд на управленческую культуру как на готовность специалиста к осуществлению целого ряда управленческих функций [16, с. 12-13].

По мнению Т.М. Горюновой можно определить управленческую культуру педагога как целостное личностное образование, которое определяется своеобразием профессионально-педагогического имиджа, а также в реальных способностях к осуществлению управления в образовании как компоненту творческой самореализации [10, с. 11].

В системе непрерывной профессиональной подготовки феномен управленческой культуры педагога рассматривает Н.В. Тамарская. Под управленческой культурой ученый понимает такое интегративное динамичное качество личности, которое развивается по принципу последовательной смены стадий субъекта управления - от управленческой культуры школьника - будущего педагога до педагога-руководителя [17, с. 12].

Л.Д. Андреева, Е.Г. Осовский. Н.В. Тамарская и др. рассматривают управленческую культуру как готовность к осуществлению управления.

Е.Г. Осовский в структуре готовности к осуществлению управления выделяет теоретическую, психологическую и технологическую составляющие. Таким образом управленческая культура представляет собой такие способности субъекта, которые позволяют ему реализовать свои знания и навыки таким образом, чтобы эффективно решать задачи в сфере управления и проектирования инновационных продуктов управления образовательным процессом.

Исследователи Л.Д. Андреева, И.А. Кузнецова, Н.В. Тамарская и др. выделяют три уровня реализации управленческой культуры педагога: первый уровень - самоуправление (управление собой), второй уровень - управление (управление образовательной деятельностью), третий уровень - соуправление (участие в управлении образовательной организацией).

Анализ приведенных выше определений позволил нам охарактеризовать «управленческую культуру будущего педагога» как интегративную динамическую личностную характеристику, которая включает в себя общекультурные, профессиональные и специальные знания и умения, личностные качества и ценностные ориентации, обеспечивающие готовность к управленческой деятельности на уровнях самоуправления, управления и соуправления.

Выделим структурные компоненты, обеспечивающих целостность исследуемого феномена «управленческая культура. будущих педагогов».

В педагогических исследованиях нам удалось выявить следующие компоненты управленческой культуры: Л.Д. Андреева и Н.В. Тамарская - информационный, операциональный, аксиологический [3; 17]; Т.М. Горюнова - аксиологический, гносеологический, технологический [10]; А.А. Маури - мотивационный, волевой, когнитивный и операциональный [14].

В контексте нашего исследования мы рассматриваем управленческую культуру будущих педагогов как совокупность культур, интегративный вид культуры, в состав которой входят организационная культура, правовая культура, информационно-технологическая культура и коммуникативная культура.

Организационная культура будущих педагогов включает осознание личностью культуры своей организации, ее элементов, принятие совокупности ценностных ориентаций организации в качестве ориентира профессиональной педагогической деятельности.

Правовая культура будущих педагогов представляет собой не только понимание принципов права в рамках осуществляемой образовательной деятельности, но и уважительное отношение к правовым ценностям включая ценности образовательного права, а также навыки осуществления правового регулирования профессиональных отношений. Правовая культура является способом обеспечить правомерное профессиональное поведение специалиста в области управления образовательной деятельностью [8].

Информационно-технологическая культура будущих педагогов включает «технологические знания, умения и навыки, профессионально значимые личностные качества, позволяющие личности адаптироваться в существующем информационном и технологически насыщенном мире» [7].

Коммуникативная культура будущих педагогов включает систему психологических знаний о себе как субъекте профессиональной деятельности и других как ее участниках, умения и навыки в коммуникативной сфере, разработку и контроль стратегий поведения в различных социальных ситуациях, которые дают возможность реализовать межличностное общение в соответствии с его целями в определенных ситуационных условиях.

Каждый компонент культуры включает в себя знаниевую, мотивационную, деятельностную и рефлективную составляющие, характеризующиеся совокупностью специальных компетенций.

Выводы. Теоретический анализ феномена «управленческая культура будущего педагога» позволяет сделать вывод, что это динамическое личностное новообразование, имеющее сложную структуру (многоуровневое, интегративное); его содержанием выступает система знаний и умений (общекультурных, профессиональных и специальных), личностных качеств и ценностных ориентации.

Развитие выделенных компонентов управленческой культуры будущих педагогов (организационная культура, правовая культура, информационно-технологическая культура, коммуникативная культура) обеспечивают готовность к управленческой деятельности на уровнях самоуправления, управления и соуправления.

Литература:

1. Андреева Л.Д. Формирование управленческой культуры молодого учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Андреева Любовь Дмитриевна. - Якутск, 2005. - 22 с.
2. Багирова З.К. Формирование управленческой культуры будущего руководителя образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Багирова Загидат Курбанмагомедовна. - Махачкала, 2008. - 18 с.
3. Белолипецкий В.К., Павлова Л.Г. Этика и культура управления: Учебно-практическое пособие. / В.К. Белолипецкий, Л.Г. Павлова. - М.: ИКЦ МарТ, Ростов н/Д.: ИЦ МарТ, 2004. - 383 с.
4. Бурнакин М.Н. Функциональный подход к формированию управленческой культуры менеджера образования / М.Н. Бурнакин // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. - № 64-3. – С. 46-49.
5. Везетиу Е.В. Технологическая культура учителя в структуре профессионально-педагогической культуры / Е.В. Везетиу // Педагогический вестник. - 2019. - № 6. - С. 11-13.
6. Вовк Е.В. Педагогические условия формирования правовой культуры будущих педагогов / Е.В. Вовк // Педагогический вестник. - 2019. - № 7. - С. 28-29.
7. Гафарова Г.А. Развитие управленческой культуры профсоюзного актива работников образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Гафарова Гульсиня Асхатовна. - Казань, 2005. - 24 с.
8. Горюнова Т.М. Развитие управленческой культуры будущего педагога дошкольного образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Горюнова Татьяна Максимовна. - Н. Новгород, 2002. - 223 с.
9. Ключева Г.М. Управленческая культура как детерминанта профессионализации педагога / Г.М. Ключева // Новый взгляд. Международный научный вестник. – 2014. – № 4. – С. 51-60.
10. Краснова С.И. Методологические подходы к развитию управленческой культуры руководителя общеобразовательной организации / С.И. Краснова // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. - № 54-6. – С. 106-114.
11. Кузнецова И.А. Зарубежный опыт как основа технологии эффективного формирования управленческой культуры студентов - будущих педагогов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Кузнецова Ирина Александровна. - Ижевск, 2006. - 274 с.
12. Милютин П.В. Управленческая культура личности и факторы развития / П.В. Милютин // Власть. – 2007. – № 5. – С. 90-93.
13. Поздняков А.П. Формирование управленческой культуры будущего специалиста социальной работы в вузе: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.08 / Поздняков Алексей Петрович. - Москва, 2007. - 40 с.
14. Тамарская Н.В. Формирование управленческой культуры педагога в системе непрерывной профессиональной подготовки: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.08 / Тамарская Нина Васильевна. - Калининград, 2004. - 42 с.

УДК 378.048.2

доктор педагогических наук, профессор Донина Ирина Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);

кандидат педагогических наук Алексеева Ольга Вячеславовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород)

СОВРЕМЕННАЯ АСПИРАНТУРА: ПОТРЕБНОСТИ И ОЖИДАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК СУБЪЕКТОВ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования, направленного на выявление образовательных потребностей аспирантов, их мотивации и видения роли научного руководителя в организации их научного исследования. Раскрыты понятия «аспирантура», «подготовка научных кадров», «субъект-субъектное взаимодействие», «образовательные потребности», «научный руководитель», «диссертация». Выявлены ожидания аспирантов от обучения в аспирантуре. Сделана попытка осмысления роли научного руководителя аспиранта на современном этапе реализации Федеральных государственных стандартов подготовки кадров высшей квалификации.

Ключевые слова: аспирантура, мотивация аспирантов, подготовка научных кадров, субъект-субъектное взаимодействие, научный руководитель, диссертация.

Annotation. The article presents the results of research aimed at identifying the educational needs of postgraduates, their motivation and vision of the role of the scientific supervisor in the organization of their scientific research. The concepts of "postgraduate studies", "training of scientific personnel", "subject-subject interaction", "educational needs", "scientific supervisor", "dissertation" are disclosed. The expectations of postgraduates from postgraduate studies are revealed. An attempt is made to understand the role of a post-graduate student's supervisor at the current stage of implementation of Federal state standards for training highly qualified personnel.

Keywords: postgraduate studies, motivation of postgraduate students, training of scientific personnel, subject-subject interaction, scientific supervisor, dissertation.

Введение. Необходимость подготовки научно-педагогических кадров вызвана как потребностью инновационных разработок, обуславливающих конкурентоспособность страны на мировом рынке, так и необходимостью омоложения педагогических коллективов современных университетов.

Современное состояние аспирантуры характеризуется рядом проблем: общая тенденция на сокращение бюджетных мест в аспирантуре РФ, необходимость работы аспиранта над научно-квалификационной работой, требования к которой существенно отличаются от требований к диссертации на соискание ученой степени кандидата наук, усиление требований к качеству самих кандидатских диссертаций, введение обязательных для освоения образовательных программ, необходимость защиты диссертации на соискание ученой степени кандидата наук в срок, при сокращении количества Диссертационных советов. Эти и другие проблемы приводят к уменьшению потенциальных аспирантов, к снижению количества защит диссертаций аспирантами в последние годы, что подтверждается рядом исследований [7; 9].

В то же время в научном сообществе широко обсуждается тема переоценки целей и миссии российской аспирантуры, обуславливающих, в том числе, и появление проекта изменения законодательства, планируемого возврата к федеральным государственным требованиям, изменению образовательной модели, взглядов на показатели эффективности аспирантуры.

Данные изменения призваны акцентировать внимание на работе аспиранта над диссертацией, подготовка которой становится ядром программы подготовки научно-педагогических кадров. Что, в свою очередь, обуславливает увеличение требований к результативности научного взаимодействия между аспирантом и его научным руководителем. Вместе с тем, продуктивная работа аспиранта над диссертацией невозможна без изменения его роли и соответствующего ей мышления. Именно изменению взгляда на предмет исследования, принятию цели исследования, становлению самоопределения аспиранта способствует субъект-субъектный тип научного взаимодействия между научным руководителем и обучающимся [11].

Изложение основного материала статьи. Как философская категория понятие «взаимодействие» отражает процессы «воздействия объектов (субъектов) друг на друга, их изменения, взаимную обусловленность и порождение одним объектом других» [3].

В социологии и психологии категория «взаимодействие» описывает социальные взаимоотношения и взаимовлияния между двумя и более индивидами [1; 2; 4; 8]. В то же время, как правильно замечает В.А. Морозов, что в социуме даже во время взаимодействия двух личностей, они оказываются включены в различные взаимодействия между группами или их частями, в которые включены данные личности. Таким образом, на результат взаимодействия оказывают влияние не только личностные особенности включенных в него индивидов, но «скрытые» посредники: нормы, стереотипы, ориентации, выходящие за границы непосредственного контакта [10]. Таким образом, во взаимодействии участвуют не столько конкретные субъекты или объекты, сколько определенные системы, в которые они включены.

Научное взаимодействие обычно рассматривается учеными, изучающими проблемы оценки качества подготовки диссертационных исследований.

Рассматривая научное взаимодействие, прежде всего как некую деятельность, сотворчество между аспирантом и научным руководителем, отметим, что каждый из них может быть изначально представителем различных сообществ, может решать различные задачи. Целью данного взаимодействия можно назвать как приобщение молодого исследователя к научно-исследовательской деятельности, развитие его исследовательской культуры, а также подготовка аспиранта к апробации и последующей экспертизе научных результатов на защите диссертации.

Субъектность исследователя называется одним из важных условий становления исследовательской культуры молодого ученого. Среди других, также способствующих субъект-субъектному научному

взаимодействие между научным руководителем и аспирантом можно назвать условия, выделенные Т.И. Ерохиной [5]: многоаспектность; вариативность; целостность системы; интегративность методологических подходов к принципам организации среды; универсальность.

Рассматривая научное взаимодействие между аспирантом и научным руководителем можно отметить, что оно во многом лежит в области внутренней коммуникации в научном сообществе. Но, тем не менее, на его успешность влияют не только внутренние условия, но и успешность внешней коммуникации с обществом, как научного руководителя, так и самого обучающегося. Считается, что во время научной коммуникации, возникающей во время работы над диссертацией, у аспиранта продуктивно включаются такие механизмы, как обучение, подражание, научение, освоение коллективных способов научной деятельности, самоидентификация, самоактуализация [12].

Для разработки новых программ аспирантуры и организации процесса научного взаимодействия необходимо не только знание нормативных документов, регулирующих деятельность аспирантуры, но и учет ожиданий и мотивации самих аспирантов, обучение которых приходится на непростой для отечественной аспирантуры переходный период.

Рассматривая ожидания аспирантов от обучения в аспирантуре можно получить представление о запросах оказывающих на них влияние представителей общества на реализацию отечественной подготовки научно-педагогических кадров.

Для изучения ожиданий аспирантов, был проведен опрос обучающихся. В опросе участвовали как аспиранты, проживающие в городах Великий Новгород, Калининград, Нижний Новгород, Орёл, Санкт-Петербург и др. Всего в исследовании принял участие 71 человек. Участники опроса в настоящее время работают над диссертациями по медицинским, педагогическим, физико-математическим, биологическим, филологическим, техническим и экономическим наукам. Опрос предполагал множественный выбор ожиданий. Данные были проранжированы в зависимости от количества выборов.

Наиболее популярным из всех вариантов оказалось ожидание защиты кандидатской диссертации - 65%, желание стать высококвалифицированным специалистом - 65%, защитить кандидатскую диссертацию - 65%, получить новые знания в своей отрасли науки - 61%, развить свои интересы, способности - 46%, установить деловые контакты - 27%, добиться уважения родителей и окружающих - 21%. получить диплом - 18%, успешно сдать кандидатские экзамены - 14%, получить гранты на исследования - 15%, получать стипендию - 13%. получить отсрочку от армии - 5%, быть примером для студентов магистратуры и бакалавриата - 6%.

Анализируя данные результаты, следует отметить, что на первое место в сообществе аспирантов выходят профессиональные мотивы и мотивы саморазвития, тем не менее, значимыми являются и мотивы, связанные с научной коммуникацией. Материальные мотивы также не чужды аспирантам, очевидно это связано в том числе, с осознанием необходимости значительных финансовых затрат на проведение исследований.

Отметим, что самыми активными участниками опроса оказались представители педагогических наук, им было предложено ответить на вопросы модифицированной методики А.А. Реана и В.А. Якунина "Методика для диагностики учебной мотивации студентов" [6]. Методика предусматривала множественный выбор мотиваций.

Результаты опроса аспирантов направления подготовки «образование и педагогические науки» (N = 56) показали, что большинство из них (77%) демонстрирует профессиональных мотивов, - защита кандидатской диссертации и стать высококвалифицированным специалистом. Менее популярными являются учебно-познавательные мотивы (39%) - получение новых знаний в своей отрасли науки, а также мотивы самореализации (32%). Менее важным для аспирантов являются коммуникативные мотивы. Так 36% аспирантов хотели бы поступить в аспирантуру, чтобы обсуждать научные достижения с интересными людьми и установить деловые контакты. Мотивы престижа выбирают чуть менее половины аспирантов - 25% аспирантов желают достичь уважения преподавателей и добиться уважения родителей и окружающих, получить диплом, стать примером для студентов магистратуры и бакалавриата. Материальные мотивы демонстрируют 10%. Их аспирантура привлекает возможностью выигрывать гранты, получать стипендии.

Также результаты опроса позволили говорить об ожиданиях аспирантов, обучающихся по направлению 44.06.01 «Образование и педагогические науки» от научного руководства.

На основании анализа результатов было выявлено, что аспиранты считают, что научный руководитель необходим для вычитывания содержательной части работы и успешной защиты диссертации для того, чтобы совместно разработать методологию и план проведения исследования. Данного мнения придерживаются 44% и 40% опрошенных.

16% аспирантов, обучающихся по направлению подготовки «Образование и педагогические науки» ожидают от научного руководителя помощи в организации и проведении экспериментальной части исследования.

Треть (33%) уверены, что научный руководитель необходим для вычитывания материалов диссертационного исследования. Ряд аспирантов демонстрирует ожидание от научного руководителя, как от помощника в подборе научной литературы по тематике исследования (12%) и продвижении публикаций (14%).

Среди ведущих качеств научного руководителя аспиранты, обучающиеся по направлению подготовки «Образование и педагогические науки» отдают приоритеты компетентности в научной области (30%), доброжелательности и отзывчивости (28%), профессионализму ученого (12%), его заинтересованности в получении результатов исследования (12%), способности четко формулировать задачу (11%).

На наш взгляд, работая с аспирантом, научный руководитель может опираться, не только на данные о мотивации обучающегося, но и на его ожидания от самой аспирантуры и от научного руководства.

Эффективности коммуникации научного руководителя и аспиранта, особенно в ситуациях удаленного взаимодействия, во многом способствуют современные компьютерные технологии, которые не только могут обеспечить активное вовлечение аспиранта в образовательный процесс, но и позволяют управлять его научной деятельностью за счет организации дистанционных консультаций, совместного доступа к текстам документов, google – анкетирования, использование цифровых лабораторий и т.д.

Выводы. В работе проанализированы основные проблемы организации образовательного процесса в аспирантуре, а также сущность субъект – субъектного взаимодействия научных руководителей и аспирантов. Выявлены ожидания аспирантов от обучения в аспирантуре. Сделана попытка осмысления роли научного

руководителя аспиранта на современном этапе реализации Федеральных государственных стандартов подготовки кадров высшей квалификации.

Литература:

1. Бугославская А.В. Формы реализации модели педагогического сопровождения профессионально-личностного становления будущих психологов // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. - №66-1. – с. 42-44.
2. Бугославская А.В. Этапы реализации модели педагогического сопровождения профессионально-личностного становления будущих психологов // Педагогический вестник. – 2020. - №12. – с. 7-9.
3. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. А.М. Прохоров. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Большая Рос. энцикл.; СПб. Норинт, 1997, 1999, 2001, 2004. – 1456 с.
4. Донина И.А., Алексеева О.В. Тьюторское сопровождение научно-исследовательской деятельности аспирантов // Педагогический вестник. – 2019. - №11. – с. 18-20.
5. Ерохина, Т.И. Формы и перспективы взаимодействия в культуросообразной научно-образовательной среде // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2013. - №1. – с. 31-34.
6. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, с: ил., 2002. - 512 с.
7. Красинская Л.Ф., Климова А.С. Аспирантура в ожидании перемен: насколько к ним готовы аспиранты и их научные руководители? // Высшее образование в России. 2020. - №3. – с. 24-36.
8. Макаренко Ю.В. Современные педагогические инновации как инструмент управления качеством образовательных услуг // Педагогический вестник – 2020. - №14. – с. 67-68.
9. Малошонов Н.Г., Терентьев Е.А. На пути к новой модели аспирантуры: опыт совершенствования аспирантских программ в российских вузах // Вопросы образования, 2019. – № 3. – С. 8-42.
10. Морозов В.А. Взаимодействие: понятие, виды и свойства // Креативная экономика, 2015. - №9 (10). - С. 1309-1318.
11. Ракитина О.В. Особенности взаимодействия субъектов научно-исследовательской деятельности: бакалавриат, магистратура, аспирантура // Приволжский научный вестник. - 2014. - №11-2 (39). - С. 177-182.
12. Соловьева Н.В. Научное взаимодействие как особая форма общения руководителя и аспиранта / Н.В. Соловьева // Мир психологии. — 2008. — №1. — С. 71-72.

Педагогика

УДК 378.14

кандидат педагогических наук, доцент Емельянова Юлия Николаевна

Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма (г. Казань);

старший преподаватель Емельянов Василий Дмитриевич

Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма (г. Казань);

старший преподаватель Баченина Елена Александровна

Казанский государственный архитектурно-строительный университет (г. Казань)

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА

Аннотация. На современном этапе развития высшего образования актуализируется необходимость применения интерактивных технологий, которые необходимы не только для оптимизации учебного процесса, но и как эффективное средство формирования ключевых и профессиональных компетенций. В статье рассматриваются основные понятия связанные с применением интерактивных технологий с учетом особенностей педагогического процесса в физкультурном вузе. Авторы рассматривают проблемы применения интерактивных технологий и предлагают методические подходы по внедрению различных форм, средств и методов интерактивного взаимодействия непосредственно на практическом занятии.

Ключевые слова: интерактивные технологии; ключевые и профессиональные компетенции, деятельностный подход, компетентностный подход.

Annotation. At the present stage of the development of higher education, the need for the use of interactive technologies is being updated, which are necessary not only to optimize the educational process, but also as an effective means of forming key and professional competencies. The article considers the main concepts related to the use of interactive technologies, taking into account the peculiarities of the pedagogical process in a physical education university. The authors consider the problems of using interactive technologies and propose methodological approaches to implement various forms, tools and methods of interactive interaction directly in a practical lesson.

Keywords: interactive technologies; key and professional competencies, operational approach, and competent approach.

Введение. Современное образование неразрывно связано с постоянным развитием технологий, что обуславливает необходимость формирования у обучающихся многомерного интеллекта, способности к творческому саморазвитию [1], что не возможно достичь посредством традиционных подходов к обучению. С переходом на государственные стандарты нового поколения обучение приобретает все более выраженный характер интерактивного общения преподавателя и студента, то есть строиться на взаимодействии и совместной деятельности при организации образовательного процесса. Немаловажным фактором внедрения интерактивных технологий является доступность образовательной среды в любой сфере деятельности человека [5].

С развитием информационно-коммуникационных технологий методы интерактивного общения получили достаточно широкое распространение в вузе. Это связано с тем, что студентам приходится самостоятельно осваивать большие объемы информации, осуществлять ее поиск и качественный анализ для получения необходимого знания в достаточно малые сроки обучения, что в целом повышает востребованность именно интерактивных технологий в процессе обучения.

Ориентация современной модели образования на формирование таких компетенций как способность к системному и критическому мышлению, самоорганизации, проектной деятельности и работе в команде

обусловила необходимость изучения педагогического содержания интерактивных технологий с учетом особенностей подготовки бакалавров по направлению «Физическая культура».

Изложение основного материала статьи. В современной педагогике вопросы совершенствования образования на основе оптимизации и технологизации процесса обучения содержатся в работах В.И. Андреева, С.А. Беспалько, В.И. Боголюбова, В.В. Гальперина, Г.К. Селевко и др. В исследованиях последних лет рассматриваются различные направления использования интерактивных технологий, раскрываются основные понятия, связанные с их применением [6].

Интерактивные технологии обучения представляют собой современный подход к организации образовательного процесса, применение которого стало возможно с развитием информационных технологий. Интерактивные технологии являются ведущим условием для функционирования высокопродуктивной модели обучения, способствующей значительному улучшению общей эффективности образовательного процесса.

В основе применения интерактивных технологий лежат исследования, проведенные в конце 20-го века, которые выявили эффективность деятельностного подхода к обучению. Применение принципов деятельностного подхода позволяет с высоким показателем усвоения знаний и формирования умений через практический поиск и применение знаний (в среднем 75% усвоения) и обучение других как немедленное применение полученных знаний (95-100%) добиться максимального эффекта при обучении не зависимо от области знаний и возраста обучающихся [2].

Деятельностный подход реализуется через активные технологии обучения, позволяющие организовать педагогический процесс в соответствии с принципами индивидуализации, гибкости, элективности, контекстности содержания, сотрудничества и др. Так индивидуализация обучения обеспечивает наибольшее раскрытие и совершенствование имеющихся способностей обучающегося и реализуется через внесение корректив в содержание, объем и время усвоения учебного материала. С учетом индивидуального стремления и возможностей обучающегося, осуществляется максимально возможное приближение темпа, направленности и других аспектов организации учебного процесса к потребностям студента, что позволяет стимулировать учебную деятельность за счет увеличения уровня учебной мотивации [3].

Освоение образовательных программ в соответствии с ФГОС ВО основано на применении положений компетентного подхода, что предусматривает реализацию в образовательном процессе в том числе и интерактивных технологий. В подготовке бакалавров по направлению Физическая культура применение интерактивных технологий имеет ряд особенностей, связанных со спецификой процесса обучения, в первую очередь с тем, что на теоретические вопросы дисциплин, формирующих профессиональные компетенции, отводится менее 20% от всего аудиторного времени, выделяемого на изучение дисциплины. Большую часть теоретической информации студенты получают на практических занятиях, а также при самостоятельной подготовке к ним [4].

При такой организации обучения возникает ряд проблем:

- 1) учебный материал по дисциплине необходимо представлять не в полном объеме, а лишь отдельные фрагменты теории, как ориентиры для более глубокого самостоятельного изучения теоретических основ предмета;
- 2) проверить качество освоения теоретического раздела дисциплины возможно только в промежуточной и итоговой форме контроля (контрольная работа, зачет, экзамен);
- 3) недостаточность времени на проверку взаимосвязанности теоретического знания и практического умения, сформированных в процессе обучения.

Решению обозначенных проблем помогает внедрение в образовательный процесс системы дистанционного обучения Moodle, предоставляющей возможность непрерывного самостоятельного самообучения. Данная программная платформа позволяет построить образовательный процесс не только на получении информации, но и на постоянном ее обновлении и обмене с другими участниками обучения. Эффективность применения интерактивных технологий обучения во многом зависит от подготовки преподавателя, обеспечивающего наполнение и использование образовательного контента дисциплины в учебно-познавательной сетевой среде.

Одним из возможных механизмов использования интерактивных технологий в подготовке бакалавров по направлению Физическая культура является разработка электронного учебно-методического комплекса дисциплины (ЭУМКД). ЭУМКД представляет собой структурированное содержание дисциплины и включает в себя комплекс электронных документов, таких как рабочая программа, методические рекомендации и учебные пособия, тестовые задания, а также видео контент: презентации лекций и видео-уроки по методике обучения технике движений, правилам соревнований и т.д.

Интерактивность обучения при использовании ЭУМКД основана на взаимодействии преподавателя и студентов как при личном (он-лайн) контакте, так и удаленно (оф-лайн), а также на равноправном участии в традиционном образовательном процессе. В современной педагогике интерактивные технологии можно разделить на две группы: неимитационные – содержат необходимую структурированную, логически построенную и визуализированную информацию об изучаемом объекте (видео-лекции, презентации, тестирование, вебинар и др.) и имитационные, основанные на построении моделей изучаемых процессов и явлений, т.е. воспроизведении в условиях обучения процессов, происходящих в реальной системе (подготовка и выполнение учебных заданий, разбор и их анализ, учебная практика, деловая или имитационная игра и т.д.). Помимо этого выделяют интерактивные методы обучения, которые уточняют ту или иную технологию. Так видео-лекция может быть использована как в качестве метода представления учебной информации, так и моделью педагогической ситуации [2].

Использование интерактивной технологии помимо электронной модели обучения предусматривает применение различных форм, средств и методов интерактивного взаимодействия непосредственно на практическом занятии (моделирование педагогических ситуаций, использование игрового метода, постановка и совместное решение учебных заданий). Основные методические принципы интерактивного обучения при применении ЭУМКД по дисциплинам практического характера, например, «Теория и методика избранного вида спорта» реализуются через:

1. Соответствие терминологии требованиям дисциплины. При разработке лекционного, практического интерактивного контента необходимо разработать глоссарий профессиональных терминов и понятий в соответствии с современными требованиями. Важно представить материал таким образом, чтобы он не

только соответствовал требованиям научности, но при этом был доступен обучающимся. При необходимости, например, когда тема требует введения не изученных ранее понятий, можно воспользоваться режимом «всплывающих окон», гиперссылок» и т.п., разъясняющих непонятный или новый термин.

2. Практикоориентированное содержание. Любая лекция должна быть основана на сочетании теоретического и практического материалов. Но именно интерактивные технологии позволяют теоретические основы предмета рассмотреть через призму конкретных практических примеров профессиональной деятельности. Например, видео-лекция по теме: «Анализ техники избранного вида» должна сопровождаться демонстрацией эталонного выполнения технического приема, с подробным визуализированным анализом для чего можно использовать функцию «стоп кадр» с акцентированием на ключевых фазах движения. При этом возможно фрагментарное использование модификации «case-study» – одной из форм интерактивной технологии, позволяющей создать определенную проблемную ситуацию. В ходе поиска разрешения ситуации происходит формирование аналитических, практических, коммуникативных и др. навыков. На практических занятиях студенты выполняют различные ролевые функции, например, при постановке и решении задач обучения конкретной фазе того или иного движения.

3. При применении интерактивной технологии обучения непосредственно на практическом занятии необходимо формулировать задачу доступно (разместить перечень примерных педагогических ситуаций для решения на практических занятиях в электронной базе учебно-методического комплекса). Важно поддерживать со всеми студентами непрерывный визуальный контакт, который позволяет сформировать у них уверенность в собственных силах, вовлеченность в учебный процесс, как мотивационную основу педагогической деятельности.

4. Для формирования у студентов профессиональных компетенций необходимо часть функций в ходе занятия предлагать выполнить студентам, например, на практическом занятии по обучению технике избранного вида, студент по заданию преподавателя, не только разрабатывает конспект занятия, но и готовит ряд вопросов по теме для обсуждения с одноклассниками. Правильно сформулированные вопросы, а также ответы позволяют оценить уровень знаний по изучаемой теме.

5. Использование интерактивных технологий подразумевает максимальное включение в учебный процесс активное использование технических средств, в том числе раздаточного дидактического материала в виде таблиц, слайдов, учебных фильмов, роликов, видеоклипов с помощью которых иллюстрируется изучаемый материал. Преподаватель должен уметь не только систематизировать доступный интернет-контент, но и создавать собственный.

6. Эффективность применения интерактивных технологий зависит также от внутригрупповой заинтересованности студентов к потреблению данного учебного продукта, что может быть достигнуто посредством активизации познавательной деятельности и применения активных методов обучения (самостоятельная разработка и защита презентации по методике обучения технике по предлагаемой схеме; просмотр учебных видео, составление электронного портфолио по предмету и т.д.) [3].

7. Организация учебного интерактивного пространства предполагает постоянное управление процессом обучения со стороны преподавателя, направленное на раскрепощение и поддержку студентов; учет их индивидуальных творческих и интеллектуальных способностей и т.д.

Выводы. Таким образом, применение интерактивных технологий делает процесс обучения не только современным, наукоемким, продуктивным, но, что более важно, субъективным по отношению к студенту, позволяя сформировать основные умения и навыки у обучающихся в планировании и организации самостоятельной практической деятельности, что отвечает требованиям формирования ключевых и профессиональных компетенций будущих тренеров, спортивных педагогов. При интерактивном обучении студент становится основной фигурой в процессе формирования компетенций, в то время как роль преподавателя сводится к функции модератора, управляющего этим процессом. Преподаватель занимается научной организацией образовательного процесса, консультирует самостоятельную работу студента, контролирует и оценивает результаты совместного труда. Это позволяет сформировать у студентов потребность в постоянном самосовершенствовании, активную жизненную и профессиональную позицию, навыки общения и взаимодействия в коллективе при решении учебных задач, нестандартное мышление, положительную мотивацию к творческой профессиональной деятельности, актуализировать потребность в самообучении, воздействовать на интенсификацию учебного процесса на основе индивидуализации процесса обучения и дифференциации содержания.

Литература:

1. Андреев, В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. 2-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
2. Голованова, И.И. Практики интерактивного обучения: метод. пособие / И.И. Голованова, Е.В. Асафова, Н.В. Телегина. – Казань: Казан. ун-т, 2014. – 288 с.
3. Емельянова, Ю.Н., Совершенствование подготовки бакалавров физической культуры на основе интеллектуализации процесса обучения / Ю.Н. Емельянова, Г.Р. Данилова, В.Д. Емельянов // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта, 2019. – № – 64-3. – С. 92-97.
4. Емельянова, Ю.Н. Формирование профессиональных компетенций будущих педагогов по физической культуре посредством активных технологий обучения / Ю.Н. Емельянова, В.Д. Емельянов, Н.Г. Капсомун // Педагогический вестник, Ялта. – №3, 2018. – С. 31-34.
5. Коновалов, И.Е. Адаптация лиц с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивное образовательное пространство высшего учебного заведения физкультурного профиля / И.Е. Коновалов, Ю.В. Болтиков, В.В. Андреев. – Текст: непосредственный // Адаптивная физическая культура. – 2017. – №3. – С. 36-38.
6. Тольпина, Ю.А. Использование интерактивных технологий в образовательном процессе / Ю.А. Тольпина. — Текст: непосредственный // Педагогическое мастерство: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Москва, апрель 2012 г.). – М.: Буки-Веди, 2012. – С. 300-301. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/22/2079/> (дата обращения: 03.08.2020).

УДК 371+ 379.8

аспирант Жигалова Елена Сергеевна

Академия социального управления (г. Москва),

заместитель директора по учебно-воспитательной работе

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение

Одинцовская средняя общеобразовательная школа №1 (г. Одинцово)

МОДЕЛЬ ИНФОРМАЦИОННО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОГО МНОГООБРАЗИЯ

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования информационно-воспитательной среды. Анализ научных трудов позволил выяснить взаимосвязь образовательной среды и информационно-воспитательной среды, выявил необходимость разработки информационно-воспитательной среды. В работе представлена модель информационно-воспитательной среды общеобразовательной организации в условиях социального многообразия, направленная на развитие информационной культуры обучающихся, описаны ее структурные части, условия реализации, обоснована необходимость развития и просвещения всех участников образовательного процесса.

Ключевые слова: воспитание, образовательная среда, модель информационно-воспитательной среды, информационная культура.

Annotation. The article is devoted to the problem of formation of information and educational environment. The analysis of scientific works allowed us to find out the relationship between the educational environment and the information and educational environment, and revealed the need to develop an information and educational environment. The paper presents a model of information-educational environment of educational organizations in conditions of social diversity aimed at the development of information culture of students, described its structural part, the conditions of implementation, the necessity of development and education of all participants of educational process.

Keywords: education, educational environment, model of information and educational environment, information culture.

Введение. Школа является частью общества, и ее деятельность зависит от социальных установок и требований общества. Поэтому одно из главных условий ее успешности является адаптация к современным моделям развития. Современная школа – часть информационного общества. Модель современной школы предполагает создание единого информационного пространства, которое будет способствовать свободному доступу всех участников образовательного процесса к информации. В каждой школе создана своя информационно-образовательная среда, основанная на индивидуальных особенностях школы, условий образования и целей [5].

В современной науке наблюдается повышенный интерес к различным проблемам применения информационных технологий в учебном процессе, в том числе создание модели информационно-образовательной среды. Вопросами моделирования образовательной среды занимались многие ученые, такие как В.А. Ясвин, В.П. Лебедев, М.П. Нечаев, В.И. Панов, В.И. Слободчиков, В.В. Рубцов, С.В. Тарасов и пр. Разработаны, описаны и классифицированы различные модели образовательных сред.

Однако наблюдается недостаток исследований информационно-воспитательной среды как компонента информационно-образовательной среды.

Создание модели информационно-воспитательной среды общеобразовательного учреждения, облегчит сбор, систематизацию и хранение информации, позволит наладить информационные взаимоотношения между педагогами, обучающимися и родителями, определит содержание информационно-воспитательного пространства, развивающее информационную культуру подрастающего поколения, позволит создать такую среду, которая с помощью IT-технологий будет воздействовать на формирование личности обучающегося, готовить его к жизни в современном информационном обществе.

Под информационной культурой личности мы понимаем способность ориентироваться в повышенном потоке информации, умение анализировать и синтезировать ее. Высокие требования к развитию личности задает современное информационное общество. А.Р. Айдагуловой [1] считает обязательным вовлечением школьника в социально-культурный процесс посредством взаимодействия с обществом, культурой и информацией. Это способствует развитию креативности мышления и быстрой выработке различных способов деятельности, укреплению психологической и нравственной устойчивости.

Отметим социальное многообразие как условие воспитательной деятельности. Оно определяет социальную организацию как систему единиц с типологическим различием, при этом предполагает учет многоаспектности, принципов обособленности и единства, индивидуальности и коллективизма, так называемое «единство в многообразии» [8].

Изложение основного материала статьи. Метод моделирования в педагогике используют часто для решения различных задач, как теоретических, так и практических. Е.А. Лодатко [4] определяет модель образовательной системы как концепцию организации образовательной системы, направленную на формирование демократических или авторитарных общественных ценностных ориентаций.

На этапе проектирования педагогической модели необходимо:

1. определить объект исследования;
2. собрать о нем информацию;
3. доказать обязательность метода моделирования;
4. определить значимые переменные.

Для создания модели информационно-воспитательной среды воспользуемся определением В.М. Полонского [9]. Педагог определяет модель как совокупность знаков или объектов, способную восстановить отдельные значимые элементы системы. Модель предназначена для обобщенного вывода по результатам опыта полученного в ходе реализации.

В.А. Штофф [10] описал условия существования модели, которые необходимо учитывать при ее создании:

1. сходство оригинала с моделью;
2. репрезентативность, т.е. возможность заменить исследуемый объект моделью;
3. экстрополяция, т.е. наличие в модели полной информации об оригинале.

В.П. Беспалько [2] отмечает свойства содержания среды:

- информативность;
- целенаправленность;
- системность;
- управляемость;
- направленность на разрешение социокультурных проблем;
- способность гуманизации педагогических отношений.

Согласно концепции воспитывающего потенциала образовательной среды школы, предложенной М.П. Нечаевым [6; 7], при разработке модели мы определили цель, методологические основания, задачи модели и структурно-технологические составляющие.

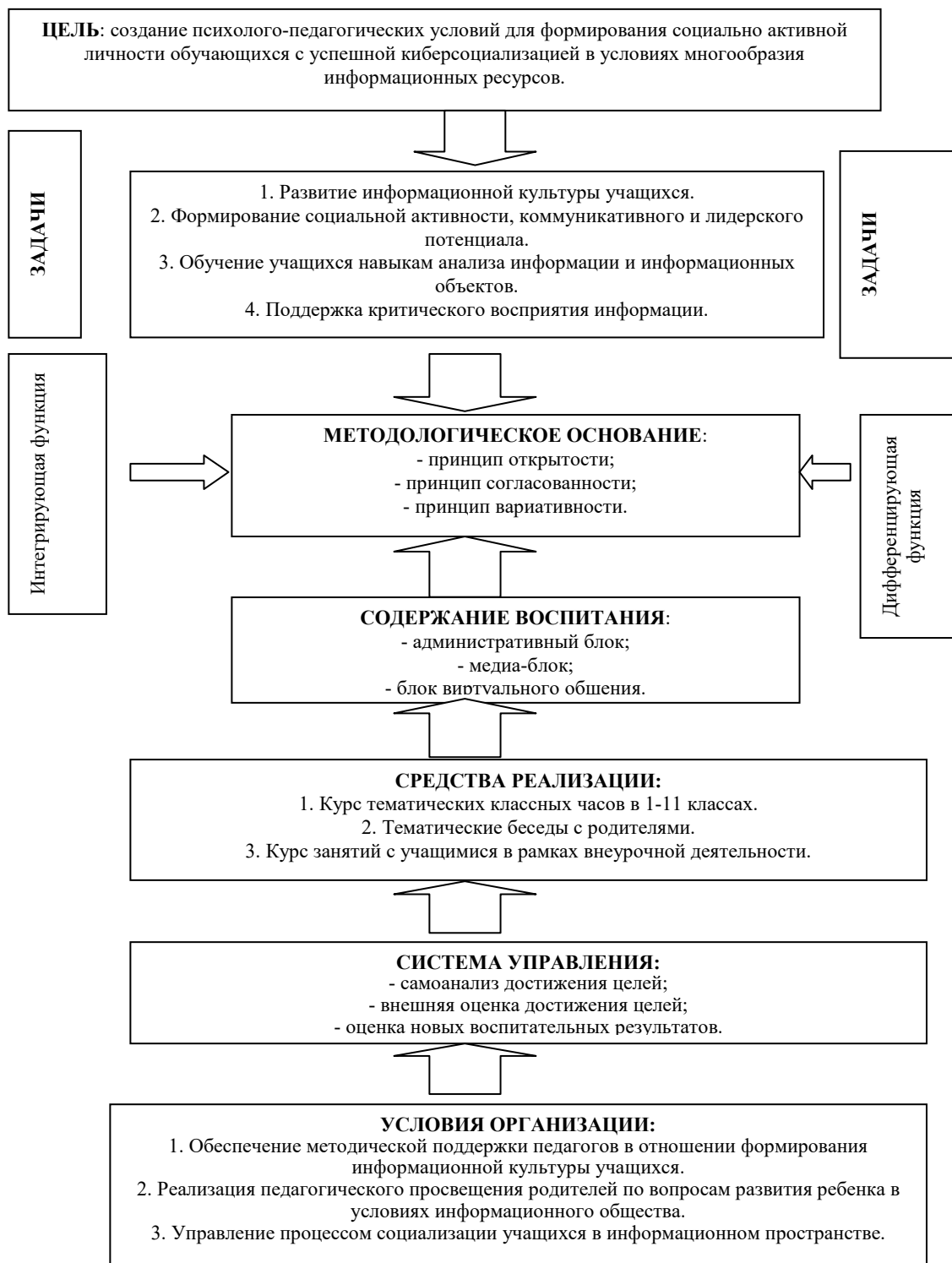


Рисунок 1. Модель информационно-воспитательной среды общеобразовательной организации в условиях социального многообразия

Модель информационно-воспитательной среды общеобразовательной организации в условиях социального многообразия (Рисунок 1).

Цель: создание психолого-педагогических условий для формирования социально активной личности обучающихся с успешной киберсоциализацией в условиях многообразия информационных ресурсов.

Данная цель достижима лишь при условии соблюдения принципов, которые составляют методологические основания модели.

Принцип открытости предполагает прозрачность и публичность всех этапов проекта, а также процесса образования и воспитания в целом.

Критериями открытости выступают:

1. влияние обучающихся на организацию образовательного и воспитательного процесса,
2. открытость содержания образования и воспитания,
3. открытость познавательного процесса,
4. вовлеченность в образовательное пространство других участников.

Принцип согласованности выражается в упорядоченности всех компонентов и гармоничности педагогических преобразований и воздействий.

Принцип вариативности реализуется в появлении вариантов модели при дальнейшем развитии. В образовательной организации данный принцип возможно реализовать на различных уровнях:

1. управленческом, при выборе методов регулирования процессов,
2. преподавательском, при выборе программ, средств, методов образования и воспитания, а также повышения квалификации и самообразования,
3. на уровне обучающихся реализуется при выборе направления развития посредством внеурочной деятельности, в проявлении креативности к решению тех или иных задач воспитательных и образовательных.

Принцип вариативности обеспечивает индивидуальные пути развития каждого участника образовательного процесса.

Задачи модели:

1. Повышение информационной культуры обучающихся.
2. Формирование компетенций социально-активной личности.
3. Выработка у обучающихся навыка анализа информационных объектов и критического восприятия их.

Модель основана на **функциях интеграции**, позволяющей объединить усилия всех участников образовательного процесса, и **дифференциации**, которая способствует развитию и самореализации каждого обучающегося и педагога.

Модель предполагает **содержание воспитания**, которое представлено в виде блоков [3]:

1. Административный наполнен базами данных обучающихся и документами, регламентирующими образовательно-воспитательный процесс.

2. Медиа-блок содержит аудио- и видео- материалы, каталоги Интернет-сайтов, используемые в воспитательном процессе.

3. Блок виртуального общения: форумы, Интернет-конкурсы, соц-сети.

Средствами реализации модели являются направления деятельности:

1. Система классных часов для обучающихся о безопасном Интернете и культуре виртуального общения.

2. Родительские конференции на тему «Ребенок и Интернет».

3. Занятия дополнительного образования и внеурочной деятельности обучающихся для формирования информационной культуры школьников.

Система управления информационно-воспитательной средой включает самоанализ достижения целей всеми участниками проекта, внешнюю экспертную оценку.

Заключительным и очень важным компонентом модели являются условия ее организации. Вслед за М.П. Нечаевым [6], мы определили наиболее значимые, которые актуализируют воспитывающий потенциал информационно-воспитательной среды:

1. Методическая и психологическая поддержка педагогов, которая поможет повысить их профессиональный уровень и будет способствовать развитию информационной культуры обучающихся.

2. Психолого-педагогическое просвещение родителей по вопросам развития ребенка в условиях информационного общества.

3. Управление процессом социализации учащихся в информационном пространстве поможет обучающимся отвечать вызовам времени, приобщаясь к свободной информации и общению в глобальной сети, избежать вреда.

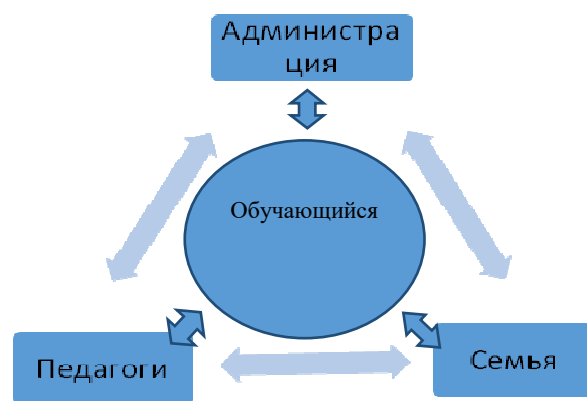


Рисунок 2. Схема взаимодействия участников образовательного процесса в рамках модели информационно-образовательной среды

На схеме взаимодействия участников образовательного процесса в рамках модели информационно-образовательной среды (Рисунок 2) мы видим равное влияние администрации, педагогов и семьи на обучающегося.

Администрация обеспечивает условия организации, систему управления проектом, утверждает содержание воспитания и контролирует средства реализации, соблюдая методологические основания. Организует родительские лектории, повышающие их педагогический потенциал. Педагоги выстраивают свою траекторию развития собственной информационной культуры, повышают квалификацию. Реализуют проект посредством проведения классных часов и внеурочной деятельности для обучающихся, родительских собраний, тематических и индивидуальных бесед с родителями. Родители, только активно взаимодействуя со школой, правильно выстраивают воспитательную политику в семье. Получая теоретические знания на педагогических встречах, применяют их дома, правильно реагируют на любые ситуации, связанные с ребенком. Находятся всегда рядом с обучающимся, в курсе его успехов и переживаний и морально поддерживают его. В семье устанавливается взаимопонимание, доверие – условия, способствующие формированию высокоразвитой личности. Для достижения наивысшего результата – высокой информационной культуры обучающихся- необходимо обеспечить высокую информационную культуру и педагогов, и членов семьи обучающегося. Если хотя бы один компонент данной системы убрать или не развивать, то невозможно достигнуть необходимого результата.

Выводы. Таким образом, информационно-воспитательная среда должна быть создана в каждой школе, с учетом индивидуальных особенностей, условий и потребностей.

Предложенная модель информационно-воспитательной среды общеобразовательной организации в условиях социального многообразия направлена на развитие информационной культуры школьников, при этом в ходе реализации проекта обязательно развивается ИТ-компетенция и педагогический потенциал других участников образовательного процесса.

Литература:

1. Айдагулова, А.Р. Формирование воспитательной медиасреды педагогического вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 [Электронный ресурс] / А.Р. Айдагулова; Башкир. гос. пед. ун-т им. М. Акмуллы. – Уфа, 2012. – 217 с. – Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01005016839> (дата обращения 22.10.2019).
2. Беспалько, В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия) / В.П. Беспалько. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2002. – 352 с.
3. Жигалова, Е.С. Информационно-воспитательная среда общеобразовательной организации / Е.С. Жигалова // Наука и образование: новое время. – 2017. – № 4 (21). – С. 53-60.
4. Лодатко Е.А. Моделирование педагогических систем и процессов: монограф. / Е.А. Лодатко. – Славянск: СДПУ, 2010. – 148 с.
5. Максимова Н.А. Моделирование информационно-образовательной среды учебного заведения // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – № 5 (май). – 0,4 п. л. – URL: <http://ekoncept.ru/2016/16114.htm> (дата обращения 19.10.2019).
6. Нечаев, М.П. Обеспечение преемственности воспитательной деятельности школы в условиях реализации ФГОС НОО и СОО / М.П. Нечаев // Воспитание школьников. – 2013. – № 4. – С. 12-16.
7. Нечаев, М.П., Фролова, С.Л., Куницына, С.М. Развитие воспитательной среды в условиях стандартизации образования: монография / М.П. Нечаев, С.Л. Фролова, Г.А. Романова. – М.: АСОУ, 2019. – 140 с.
8. Обросов, М.О. Развитие общества с позиции разнообразия в философии К.Н. Леонтьева [Электронный ресурс] / М.О. Обросов // Вестн. Ом. ун-та. – 2014. – № 4. – С. 96-97. <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-obschestva-s-pozitsiy-raznoobraziya-v-filosofii-k-n-leontieva> (дата обращения 19.10.2019).
9. Полонский, В.М. Оценка качества научно-педагогических исследований [Электронный ресурс] / В.М. Полонский. – М.: Педагогика, 1987. – 142 с. <https://znanium.com/catalog/document?id=339250> (дата обращения 10.01.2020).
10. Штофф, В.А. Моделирование и философия: гносеологические аспекты моделирования в естественнонаучной сфере [Электронный ресурс] / В.А. Штофф, В.П. Бранский. – Л.: Наука, 1966. – 300 с. https://platon.net/load/knigi_po_filosofii/filosofija_nauki_tekhniki/shtoff_v_a_modelirovanie_i_filosofija/30-1-0-2949 (дата обращения 17.09.2019).

УДК 378.14

кандидат педагогических наук, доцент Жукова Татьяна Владимировна

Оренбургский филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова» (г. Оренбург)

ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Аннотация. На сегодняшний день информационно-образовательная среда образовательных учреждений является неотъемлемой частью образовательного процесса. В статье рассмотрена взаимосвязь информационно-образовательной среды и дистанционного обучения, а также проблемы применения дистанционного обучения.

Ключевые слова: информационно-образовательная среда; дистанционное обучение; организационные, мотивационные и методические проблемы заведений внедрения и использования информационно - образовательной среды.

Annotation. Today, the information and educational environment of educational institutions is an integral part of the educational process. The article considers the relationship between the information and educational environment and distance learning, as well as the problems of using distance learning.

Keywords: information and educational environment; distance learning; organizational, motivational and methodological problems of institutions of introduction and use of information and educational environment.

Введение. Актуальность выбранной темы заключается в том, что в настоящее время, в период пандемии коронавируса и неопределенности, каким образом будет организовано обучение на следующий учебный год, остро встает вопрос об эффективной реализации электронно-образовательных сред во всех образовательных учреждениях.

Целью работы является рассмотрение проблем применения информационно-образовательных сред высших учебных заведений.

Для этого были поставлены следующие задачи:

1. Выявить взаимосвязь информационно-образовательной среды и дистанционного обучения.
2. Сформулировать проблемы применения информационно-образовательных сред высших учебных заведений.
3. Проанализировать применение информационно-образовательных сред высших учебных заведений в г. Оренбурге.

Объект – информационно-образовательная среда ВУЗа.

Предмет – проблемы применения информационно-образовательных сред высших учебных заведений в г.Оренбурге.

Методы – поисковой, мониторинг, сравнение, анализ и обобщение данных.

Гипотеза – при внедрении и использовании электронно-образовательной среды в образовательном процессе могут возникать проблемы следующего характера – организационные, мотивационные и методические.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время в 21 веке согласно Федеральному Государственному Образовательному Стандарту высшего образования, каждый обучающийся в течение всего периода обучения должен быть обеспечен индивидуальным неограниченным доступом к одной или нескольким электронно-библиотечным системам (электронным библиотекам) и к электронной информационно-образовательной среде организации. Это становится особенно актуальным в период пандемии, когда все образовательные учреждения вынуждены перейти на дистанционное обучение.

Дистанционно обучение — это взаимодействие педагога и обучающего на расстоянии. Чтобы обеспечить его функционирование, необходимо применение информационно - коммуникационных технологий.

В то же время информационно-образовательная среда – это совокупность методов и средств, дополняющий образовательный процесс посредством информационно – образовательных ресурсов.

В свою очередь, образовательные ресурсы представляют собой все то, что обеспечивает образовательный процесс на расстоянии – сайты образовательных учреждений, электронные библиотеки, образовательные порталы, видео-уроки, конференции и т.д.

Информационно-образовательные среды в обобщенном виде представляют собой различные виды информационных систем, обеспечивающих реализацию процесса обучения с помощью информационно-коммуникационных технологий [1].

Таким образом, можно заметить, что дистанционное обучение напрямую связано с информационно-образовательной средой, а именно дистанционное обучение реализуется посредством информационно-образовательной среды.

При внедрении и использовании электронно-образовательной среды в образовательном процессе возникают следующие проблемы – организационные, мотивационные и методические.

В организационном аспекте применения ИКТ проблем немало – это и технические, и кадровые, и информационные, временные и финансовые.

В техническом плане проблемы возникают с предоставлением доступа к сети Интернет. Так как для хранения и предоставления информации в информационно-образовательную среду необходимы мощные серверы, лицензионное и качественное программное обеспечение, то для эффективного ее функционирования требуется техническая поддержка.

Существует также такая проблема, как перегрузка сети. В настоящее время на серверы идет очень большая нагрузка, так как одновременно на учебные платформы заходит большое количество обучающихся. Серверы не выдерживают, работа приостанавливается. Для устранения неполадок требуется время, а многие задания нужно выполнить в течение дня.

1. Не все обучающиеся имеют необходимые гаджеты для обучения онлайн.

Несмотря на то, что в 21 веке у многих есть персональные компьютеры, или ноутбуки, телефоны, планшеты, остаются семьи, где нет таких технических возможностей. Это, чаще всего, малообеспеченные семьи. В государственной думе об этой проблеме знают и было решено оказывать адресную помощь таким семьям – отдать в безвозмездное пользование гаджеты.

Однако, есть еще и такой момент – в многодетных семьях, как правило, несколько обучающихся. Поэтому необходимо распределять время для работы в интернете.

2. Не везде есть высокоскоростной интернет. Если в городе доступ к интернету имеют многие жители, то вот в отдаленных районах нашей большой страны с этим проблема. Даже если в поселок и деревню интернет проведен, качество и скорость могут быть низкими. А ведь там тоже есть те, кто учится в школе или техникуме, ВУЗе.

Кадровые проблемы – немаловажный аспект, так как от педагога и от его компетенций в области применения информационно-коммуникационных технологий во многом зависит качество образовательного процесса. Поэтому необходимо уделять особое внимание подбору специалистов по программному обеспечению информационно-образовательной среды, специалистов разработчиков информационной составляющей (учебные пособия, материалы), обучению педагогов работе с информационно-образовательной средой.

С финансовой стороны для обеспечения работы информационно-образовательной среды необходимо специальное сетевое оборудование, программное обеспечение, доступ в Интернет и прочее, что влечет за собой определенные финансовые затраты.

На разработку и внедрение электронных информационных пособий, актуальное их обновление и дополнение требуется время.

Ну и еще одна причина организационного характера - информационная. Для эффективной работы информационно-образовательной среды необходима актуальная, достоверная, качественная, наглядная, содержательная информация. Ее необходимо своевременно загружать, обновлять, дополнять, обеспечивая оперативный к ней доступ студентов.

Одна из проблем – как учитывать посещаемость обучающихся?

Во многих ВУЗах введена и успешно реализуется балльно - рейтинговая система оценивания успеваемости обучающихся. В некоторых учебных заведениях сначала используют традиционные оценки от 1 до 5 для оценивания студентов, а затем переводят в баллы от 0 до 100 по специально разработанным таблицам. В других учебных заведениях успеваемость оценивается сразу в баллах по нескольким пунктам, например текущий и рубежный контроль, промежуточная аттестация и посещаемость. И вот здесь возникает вопрос – как оценить и выставить в ЭОС баллы за посещаемость?

С текущей успеваемостью более или менее понятно: преподаватель дает задание, студент его выполняет и отправляет на проверку. Преподаватель проверяет, оценивает и выставляет балл за работу. Хотя и здесь тоже есть свои нюансы. Многие обучающиеся не имеют постоянного выхода в интернет, у некоторых нет персонального компьютера или ноутбука, а выполнять работу на мобильном телефоне не очень удобно (да и с технической и программной точки зрения не всегда возможно). Получается, что не все студенты могут работать и обучаться дистанционно, в электронной форме.

Проблема цифрового неравенства – очень острая проблема. Ситуация с пандемией заставила все образовательные учреждения перейти на дистанционную форму обучения. Однако, как оказалось, есть две проблемы:

Следующий момент – промежуточная аттестация. Опять возникает вопрос с выходом студентов в Интернет. Экзамен либо зачет проходят по определенному графику – дата и время. Чтобы провести промежуточную аттестацию дистанционно, необходимо чтобы все обучающиеся курса имели возможность удаленно работать в ЭОС. Если работать по расписанию, то не все могут одновременно приступить к заданию, находясь удаленно друг о друга. В общем, пока достаточно много вопросов относительно промежуточной аттестации у студентов очной формы обучения с помощью дистанционных форм.

Методический аспект вопроса внедрения и использования информационно-образовательной среды в образовательные учреждения также важен. Он заключается в качественной разработке организационной и информационной модели информационно-образовательной среды, нормативной документации, обеспечивающих обучение преподавательского состава работе со средой, создания и внедрения электронных пособий и материалов.

Для эффективного функционирования электронно-образовательной среды необходимо разработать электронные учебно-методические комплексы, где должны быть прописаны планы, рабочие программы, электронные источники и литература, критерии оценки знаний и т.д.

Самой важной проблемой является то, что нет определенной стандартизированной общей структуры информационно-образовательной среды. На сегодняшний день разработан ГОСТ «Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Электронные образовательные ресурсы» [2]. Но данный стандарт устанавливает лишь общие требования к электронным ресурсам, больше с технической точки зрения, нежели с методической и педагогической. Вопросы - нужно ли добавлять свои лекции, обязательно ли тестирование, сколько методических пособий должен содержать курс и так далее, остаются открытыми.

Немаловажной проблемой при внедрении информационно-образовательной среды в образовательный процесс является и мотивационная составляющая. Здесь необходимо рассмотреть два аспекта – педагог и ИОС, и ученик и ИОС.

Многие педагоги не готовы к электронной форме обучения. Эта неготовность выражается в нескольких аспектах – мотивационном и программно-техническом.

В мотивационном плане – это, в первую очередь, психологический барьер. Люди старшего поколения не хотят применять новые информационные технологии в своей практике. Им тяжело принять тот факт, что в настоящее время в 21 веке необходимо соответствовать современным требованиям в обучении – применять информационно-коммуникационные средства и технологии в образовательном процессе. Еще один момент – это вопрос учета администрацией дополнительного объема работ по разработке и внедрению электронных образовательных ресурсов (оцифровка учебного материала, разработка электронных учебников и курсов, презентации, видео-уроки и так далее). Помимо этого, необходимо учитывать, что при реализации дистанционного обучения на проверку работ требуется много времени (проверка, написание комментариев,

индивидуальное консультирование). Перегрузка педагогов ведет к разработке электронных материалов для информационно-образовательной среды невысокого качества.

Для высокоэффективной разработки и применения электронных ресурсов педагогами, необходимо повысить их мотивацию, которая может заключаться в следующих аспектах: возможность систематизировать учебный материал в электронном виде; желание «идти в ногу со временем» - освоить новое программное обеспечение; перспектива карьерного роста.

Самой большой проблемой является неготовность учеников, студентов, а самое главное их родителей к дистанционному обучению.

И если студенты более или менее готовы самостоятельно работать с помощью дистанционных форм обучения, то ученики нет. Им нужна помощь в организации этого процесса – техническая, программная, а самое главное – моральная. Ребенку необходимо организовать определенный режим дня, помочь настроиться на новый вид обучения, объяснить способы работы с информацией, разрешить вместе с ним возникающие в первое время вопросы. И тогда ребенок поймет, что ничего страшного нет, что нужно распределить планомерно свое время – время за компьютером и время без него. Необходимо научить ребенка работать с информацией правильно – поиск, анализ, вывод, решение. Необходимо моральная поддержка от родителей. Но многие родители считают, что раз они отдали ребенка в школу, то учителя обязаны всему научить их дитя, это их обязанность, они за это деньги получают. А мы работаем, нам некогда. Да, родители работают, но! Это же их дети. И в интересах родителей вырастить детей, способных к самоорганизации, которые смогут в дальнейшем легко и быстро приспосабливаться к изменяющимся жизненным условиям. И от родителей требуется лишь не паниковать, а помочь организовать процесс дистанционного обучения. Если родитель спокоен, учит ребенка решать любые трудности, то и ребенок будет спокоен, зная, что у него есть поддержка и любые проблемы решаемы.

Таким образом, при применении информационно-образовательной среды в образовательных учреждениях в формате дистанционного обучения могут возникать такие проблемы, как:

- организационные (предоставление доступа к сети Интернет, перегрузка сети, проблема цифрового неравенства, кадровые, финансовые, увеличение объема работ, информационные проблемы);
- методические (разработка организационной и информационной модели информационно-образовательной среды, нормативной документации, создания и внедрения электронных пособий и материалов);
- мотивационные (неготовность педагогов и обучающихся к использованию информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения).

Для исследования применения информационно-образовательных сред высших учебных заведений в г. Оренбурге были взяты следующие образовательные учреждения:

- ОГУ – Оренбургский государственный университет.
- ОГАУ – Оренбургский государственный аграрный университет.
- ОГПУ – Оренбургский государственный педагогический университет.
- ОрГМУ – Оренбургский государственный медицинский университет.
- ОГИИ имени Л. и М. Ростроповичей.
- Оренбургский институт путей сообщения – филиал СамГУПС – Самарского государственного университета путей сообщения.
- Оренбургский институт – филиал МГЮА – Московского государственного юридического университета имени О.Е. Кутафина.
- Филиал РГУ нефти и газа в Оренбурге – Российского государственного университета нефти и газа имени И.М. Губкина.
- ОФ ПГУТИ – Оренбургский филиал ПГУТИ – Поволжского государственного университета телекоммуникаций и информатики.
- ОФ АТиСО – Оренбургский филиал Академии труда и социальных отношений.
- Оренбургский филиал РАНХиГС – Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации.
- Оренбургский филиал РЭУ – Российского экономического университета имени Г.В. Плеханова.

Проанализировав сайты данных учреждений, были сделаны выводы о том, что не все из них имеют специализированное программное обеспечение для применения и реализации электронно-образовательной среды. Например, ОрГМУ – Оренбургский государственный медицинский университет, ОФ АТиСО – Оренбургский филиал Академии труда и социальных отношений, Оренбургский институт – филиал МГЮА – Московского государственного юридического университета имени О.Е. Кутафина используют возможности своих сайтов – организация личного кабинета на сайте, Outlook, Microsoft Teams. Такой способ организации электронно-образовательной среды прост, но не очень надежен в плане безопасности.

ОГИИ имени Л. и М. Ростроповичей для реализации дистанционного обучения использует Google Classroom. Платформа Google Classroom – это бесплатный сервис, позволяющий организовать обучение на расстоянии. С помощью данного сервиса можно легко назначать и оценивать задания, добавлять учебные материалы. В качестве преимуществ можно отметить простоту и доступность, так как сервис бесплатный. Однако, существуют и недостатки, такие как, ограничение количества учащихся (не более 250); в бесплатной версии невозможно создать журнал успеваемости. Нет возможности создавать тестовый материал. Таким образом, данная платформа проста в использовании, но имеет ряд ограничений, что показывает не самую высокую эффективность применения электронно-образовательной среды.

ОГУ – Оренбургский государственный университет, ОГПУ – Оренбургский государственный педагогический университет, Оренбургский филиал РАНХиГС – Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Оренбургский филиал РЭУ – Российского экономического университета имени Г.В. Плеханова пользуются платформой Moodle. Moodle – это информационная система организации обучения с помощью информационно-коммуникативных технологий. Данный программный продукт прост в использовании как для обучающихся, так и преподавателей. Основными элементами курса в Moodle являются:

- анкетный опрос,
- вики (оформление вики-статей),
- глоссарий,

- задание (выдача и прием заданий на проверку),
- лекция,
- опрос в режиме голосования,
- семинар,
- тест,
- форум,
- чат.

Система хранит весь материал – рефераты, курсовые, контрольные, а также комментарии преподавателя. В любой момент к ним можно вернуться. Система Moodle позволяет создавать учебные материалы и обеспечивает интерактивное взаимодействие между участниками образовательного процесса.

ОГАУ – Оренбургский государственный аграрный университет использует программу собственной разработки EBA – система управления образовательными процессами для средних и малых учебных заведений.

Основные модули системы:

Абитуриенты – прием заявлений, работа с личными карточками абитуриентов, проверка данных через Федеральную службу свидетельств, формирование ранжированных списков;

Контингент – работа с личными карточками студентов, выпускников;

Успеваемость – формирование и ведение электронных журналов, ведомостей по дисциплинам;

Электронная сессия – создание и хранение педагогических тестов базе данных, проведение экзаменационной сессии в формате тестирования, формирование отчетов по итогам сессии;

Расчет и распределение объемов учебных работ – распределение и учет учебной нагрузки по кафедрам;

Учебные планы.

Основными элементами ЭИОС EBA являются:

✓ Подсистема управления образовательными процессами (модули EBA «Успеваемость», «Учебные планы», «Выпускники», «Студенты», «Преподаватели» и др.).

✓ Подсистема «Приемная комиссия».

✓ Персонифицированная страница личного доступа/пространства в ЭИОС (личный кабинет).

✓ Подсистема ЭБС (электронно-библиотечная система).

Личный кабинет пользователя ЭИОС на сайте вуза является точкой доступа к персонифицированной информации и обеспечивает удаленное взаимодействие пользователей, а также взаимодействие с другими модулями информационной системы ЭИОС.

Личный кабинет преподавателя наполняется информацией следующего характера – профиль преподавателя (должность, ученое звание и т.д.), его личные достижения и информационная среда, куда загружаются файлы для взаимодействия с обучающимися.

Личный кабинет обучающегося содержит профиль, портфолио и информационно-методические материалы. В профиле студента отражается направление подготовки, группа, ФИО, ход реализации образовательного процесса, результаты обучения.

Таким образом, система Moodle представляет наибольший интерес среди систем управления обучением. Это связано с тем, что данная система применяется в различных городах и странах, является международной платформой. В сети Интернет пользователи и разработчики активно делятся опытом работы с данной программой, обсуждают возникшие вопросы и нюансы. Системы Moodle – это бесплатная платформа с открытым кодом, что является большим плюсом.

Выводы. Таким образом, изучая взаимосвязь информационно-образовательной среды и дистанционного обучения и проблемы применения информационно-образовательных сред высших учебных заведений, можно сделать следующие выводы:

- дистанционное обучение реализуется посредством информационно-образовательной среды;

- при внедрении и реализации информационно-образовательных сред в образовательных учреждениях могут возникнуть организационные, мотивационные и методические проблемы.

Анализируя вышеперечисленные проблемы, можно предположить о возможности появления одного из двух вариантов работы образовательных учреждений в формате дистанционного обучения с применением информационно-образовательной среды:

- либо учреждение покажет на самом деле высокий уровень использования современных информационно-коммуникационных технологий: использование электронного документооборота во всей организации, сетевое взаимодействие как между преподавателями и обучающимися, так и между педагогическим коллективом;

- либо учреждение покажет хороший уровень применения информационно - образовательной среды, но при низкой подготовке педагогического персонала. В этом случае результат будет эффективным, но не эффективным.

Проанализировав высшие учебные заведения города Оренбурга, можно сказать, что лишь пять из двенадцати (это 29%) ВУЗов имеют специальное программное обеспечение для эффективной реализации информационно-образовательной среды.

Цель работы достигнута, задач решена, гипотеза подтверждена.

Литература:

1. ГОСТ Р 52653-2006 Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Термины и определения <http://docs.cntd.ru/>

2. ГОСТ Р 53620-2009 Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Электронные образовательные ресурсы <http://docs.cntd.ru/>

3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования <http://fgosvo.ru/>

4. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 27.12.2019) "Об образовании в Российской Федерации"

5. Ишназарова М.Ю. Moodle - свободная система управления обучением // Образование и воспитание. - 2015. - №3. - С. 41-44. - URL <https://moluch.ru/th/4/archive/9/35/>

УДК 376.112.4

кандидат психологических наук, доцент Жулина Елена Викторовна

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

бакалавр Евдокимова Дарья Борисовна

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

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД В ОБСЛЕДОВАНИИ И КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В данной статье представлен теоретический и практический аспект нарушений эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития). Представлена логопедическая программа занятий по коррекции нарушений экспрессии и импрессии у старших дошкольников с общим недоразвитием речи на основе комплексного подхода.

Ключевые слова: нарушение эмоциональной лексики, общее недоразвитие речи, диагностика, комплексный подход, дошкольники.

Annotation. This article presents the theoretical and practical aspect of disorders of emotional vocabulary in children of preschool age with general speech underdevelopment (III level of speech development). A speech therapy program for the correction of expression and impression disorders in older preschoolers with general speech underdevelopment based on an integrated approach is presented.

Keywords: violation of emotional vocabulary, general speech underdevelopment, diagnosis, integrated approach, preschoolers.

Введение. В настоящий момент все большую популярность набирает комплексный подход при нарушении эмоциональной лексики у детей с общим недоразвитием речи (ОНР), обуславливается это тем, что он является одним из ведущих принципов, позволяющих всесторонне построить коррекционный маршрут по преодолению речевых расстройств.

Идея комплексного подхода заключена в том, что логопед должен находиться в тесном взаимодействии с другими представителями смежных дисциплин, мы будем взаимодействовать с психологом, воспитателем, музыкальным руководителем, преподавателями изобразительного искусства и физической культуры. Все участники программы должны построить общий коррекционный план занятий, чтобы он органично вписывался в повседневную жизнь дошкольника.

Основная форма сотрудничества специалистов – получение информации о ребенке и результатов прохождении заданий по ряду дисциплин [8, с. 60].

У детей с ОНР страдают все компоненты речевой системы, которые отражаются в непонимании экспрессии и импрессии при общении.

Отмечается бедная, однообразная речь, избыливающая атрибутивной лексикой, в частности такими общеэмоциональными словами как веселый, хороший, добрый и т.д. (Марцун Н.С.) [4, с. 351].

Характерны трудности в использовании предикативного словаря и лексем, говорящих о чувствах и эмоциях (Леханова О.Л., Кизимова Е.А.) [3, с. 142].

Имеются различия между пассивным и активным словарем, ребенок понимает эмоциональные состояния, но не может перенести их во внешний план, сложности вызывают новые слова в речи (Смирнова А.А.) [9, с. 216].

В логопедической практике нарушения эмоциональной лексики до конца не изучены и рассматриваются в ряде других исследований, а полученные данные имеют неоднородный характер.

Так в рамках самопрезентации ведется разговор о непонимании дошкольников с ОНР эмоционально-оценочной лексики, они не могут внешне оценить сложившуюся эмоциональную ситуацию, пропустить ее через внутренний план и выдать, требуемое действие и объяснить его (Панасенко К.Е.) [7].

В контексте изучения эмоционального интеллекта также затрагивается тема эмоций: дети не способны контролировать и регулировать свои эмоциональные состояния, понимать других людей (Филипенко Г.П.) [10].

В настоящее время проблема формирования эмоциональной лексики посредством комплексного подхода особенно актуальна. Это связано с увеличением общего числа детей с речевыми нарушениями: ОНР фиксируется в возрасте до 6 лет в диапазоне от 5 до 10% всего населения [11].

Целью данной статьи является практическое изучение нарушений эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, разработка логопедической программы в рамках комплексного подхода.

Изложение основного материала статьи. На основе анализа изученной литературы было проведено экспериментальное исследование на базе МБДОУ «Детский сад №365» города Нижний Новгород. Всего в исследование приняло участие 20 старших дошкольников в возрасте 5-6 лет с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития) по заключению психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК).

Для проведения исследования особенностей эмоционального компонента речи у старших дошкольников нами были проанализированы диагностические методики и книги с заданиями следующих авторов: В.М. Минаевой «Развитие эмоций дошкольников. Занятия. Игры» [5], Л.Н. Белопольской «Азбука настроений: Эмоционально-коммуникативная игра» [1], Обследование Л.Ф. Фатиховой и А.А. Харисовой «Изучение способности к эмпатии».

На основе инструментария перечисленного выше была составлена адаптированная методика обследования.

Адаптированная методика обследования эмоциональной лексики у старших дошкольников

В методике по изучению состояния экспрессивной и импрессивной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста были выделены следующие блоки исследования эмоциональной лексики:

I блок. Педагогический метод диагностики.

Ответственный: логопед.

Задание 1. Изучение номинативного, атрибутивного, предикативного словаря эмоциональной лексики на уровне пассивного и активного словарного запаса (по разработке Л.Ф. Фатиховой и А.А. Харисовой).

Задание 2. Обследование интонационной стороны речи (В.М. Минаева) (с. 4-5).

II. Психологический метод диагностики.

Ответственный: психолог.

Задание 3. Исследование особенностей использования дошкольниками мимики и пантомимики при демонстрации заданной эмоции (по методике В.М. Минаевой) (с. 3-4).

Задание 4. Изучение восприятия дошкольниками графического изображения эмоций (по методике Л.Н. Белопольской) (Игра «Пасьянс» с. 2).

Задание 5. Овладение способностью к эмпатии (по разработке Л.Ф. Фатиховой и А.А. Харисовой).

Качественная обработка результатов производилась по следующим критериям – это наличие:

а) эмоционального опыта. Присутствие в жизни историй и случаев, повлекших за собой раскрытие чувств различных модальностей – радость, гнев, печаль, удивление и т.д. Для этого может потребоваться некоторый стимул в виде небольшой микроситуации, с помощью, которой нужно среагировать определенной эмоцией. А также знакомства с эмоциональными состояниями других людей и их считывание при общении.

б) графического узнавания. Владение навыком базового распознавания эмоций посредством зрительного восприятия. Для этого необходимо знать, как выглядят части лица: рот, глаза, брови, губы при том или ином эмоциональном состоянии на изображениях и в повседневной жизни.

в) навыков паралингвистических средств общения. К ним относятся мимика и пантомимика – это знания движений тела, поворотов головы, жестов, реагирования лица, соотносящиеся с определенным значением выражаемых чувств.

г) экспрессивной стороны речи. Заключается в выражении собственных эмоций через интонацию, изменении темпа, тембра, высоты и силы голоса.

д) импрессивной стороны речи. Наличие понимания чужого состояния, способности поддержать человека, сопереживать, импонировать.

е) знания и представлений о чувствах и эмоциях посредством слов. Для этого необходима развитая эмоциональная лексика как на уровне внутренней речи (пассивной), так и внешней (активной). Умение называть необходимые чувства именами существительными, прилагательными, а также глаголами. Изменять их в числе, времени, степенях и т.д.

Количественный анализ подсчитывал число правильных ответов – адекватное использование слов по своему назначению.

Проведя диагностику, были сделаны выводы об особенностях эмоциональной лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи:

1. Дети плохо владеют словами, описывающими чувства. Наиболее успешно дошкольники используют прилагательные. Они способны показать и сказать злой, страшный или удивленный персонаж. При этом все равно могут допускать ошибки в виде замены эмоции другой экспрессией, словами чувствами, ситуативными определениями эмоциональных состояний, словами с широким значением. А также ошибки в подборе суффиксов. На более низком уровне воспитанники понимают глаголы, выраженные эмоциями. Низкий результат характеризуется путаницей эмоциональных состояний и чувств мальчиков и девочек, изображенных на карточках с заданиями. Дети не способны понять эмоциональную лексику существительных, не могут увидеть разницу между страхом и удивлением, радостью и спокойствием, спокойствием и грустью.

2. При предъявлении заданий отмечалось незнание эмоций или неправильная дифференциация эмоций. Помимо этого мимика была обеднена и могли повторяться одни и те же вариации эмоциональных состояний.

3. При собственном высказывании дети редко использовали лексемы, выражающие эмоциональное состояние говорящего и слова-оценки; у дошкольников с ОНР отмечается низкая вариативность эмоциональной лексики, что касается как экспрессивной, так и импрессивной речи.

4. В устной речи дошкольников с речевыми нарушениями преобладали односложные предложения. Построение фраз характеризовалось однотипностью, слабой интонационной выразительностью (возникали трудности при оценке событий, эмоциональных ситуаций, чувственных переживаний других людей), скудностью эмоциональной лексики.

5. Дети быстро теряли интерес, проявляли негативизм и отказывались отвечать на вопросы, когда возникали трудности при выполнении задания.

Все вышеперечисленные особенности эмоциональной лексики дошкольников с ОНР, привели к выводу о необходимости проведения систематической коррекционной работы, направленной на формирование данного компонента лексической системы.

Теоретико-методологической основой логопедической программы явились: исследования о закономерностях развития эмоциональной лексики (Ставцева Е.А., Яшина В.И) [12], пособие с речевыми играми по развитию эмоций и чувств (Никифорова Л.А) [6], методические разработки социо-игровых приемов (Букатов В.М) [2].

Нами был создан тематический план занятий по формированию эмоциональной лексики у старших дошкольников с ОНР III уровня посредством комплексного подхода.

Работа строилась с учетом чередования различных методов и форм работы:

- упражнений с сюжетной картиной и фрагментами текста для формирования эмпатии и порядка действий в сложившейся ситуации;

- обучение языку эмоций через мимику, пантомимику и интонацию голоса;

- формирование чувств через тактильные, вкусовые, обонятельные и зрительные ощущения;

- рисование на предложенную тему;

- проигрывание созданной истории;

- обсуждение эмоциональных состояний и формирование «портрета эмоций».

Тематическое планирование логопедических занятий по формированию эмоциональной лексики у старших дошкольников с ОНР III уровня посредством комплексного подхода

Месяц	Конспект	Количество занятий	Цель занятия	Содержание
Октябрь	№1	3	Цель: Познакомиться с эмоцией «радость» и ее чувственным проявлением.	- Беседа - Работа над зрительными образами, жестами - Рисование - Музыкаотерапия - Проигрывание истории
	№2	3	Цель: Знакомство и развитие умения детей передавать эмоцию «страх».	- Страшная история - Мимика - Пантомимика - Интонация - Работа над слуховым восприятием - Сочинение истории
	№3	2	Цель: Изучить эмоциональное состояние «злость» (гнев).	- История - Беседа - Мимика - Интонация - Воздушная гимнастика - Борьба со злостью - Рисование
Ноябрь	№3	1	Цель: Изучить эмоциональное состояние «злость» (гнев).	- История - Беседа - Мимика - Интонация - Воздушная гимнастика - Борьба со злостью - Рисование
	№4	3	Цель: Изучение эмоции грусти.	- Беседы - Игры «Разные настроения» - «Угадай эмоцию»
	№5	3	Цель: Изучить эмоциональное состояние «удивление».	- Удивительная история - Беседа - Мимика - Интонация - Работа над обонянием - Рисование
	№6	1	Цель: Знакомство и развитие умения детей передавать эмоции робость и самодовольство.	- История - Беседа - Пантомимика - Рисование - Сочинение истории
Декабрь	№6	2	Цель: Знакомство и развитие умения детей передавать эмоции робость и самодовольство.	- История - Беседа - Пантомимика - Рисование - Сочинение истории
	№7	3	Цель: Получить знания об эмоциональном состоянии «Обида».	- Сочинение истории - Беседа - Цветопередача - Рисование - Разыгрывание сценки
	№8	1	Цель: Получить знания об эмоциональном состоянии «Стыд».	- История - Беседа - Мимика и пантомимика - Работа над восприятием вкуса - Рисование
Январь	№8	2	Цель: Получить знания об эмоциональном состоянии «Стыд».	- История - Беседа - Мимика и пантомимика - Работа над восприятием вкуса - Рисование

	№9	3	Цель: Изучить эмоцию «Вина», научиться отличать ее от стыда.	- История - Беседа - Работа над тактильным восприятием - Рисование - Дифференциация изученных эмоций
	№10	1	Цель: Научить ребенка передавать эмоции недовольство и спокойствие	- История - Беседа - Пантомимика - Рисование - Сочинение истории
Февраль	№10	2	Цель: Научить ребенка передавать эмоции недовольство и спокойствие	- История - Беседа - Пантомимика - Рисование - Сочинение истории
	№11	3	Цель: Развивать умение образовывать слова-антонимы.	- Словообразование (Эмоции и их цвета) - Подбор слов-признаков - Физкультминутка - Скажи наоборот
	№12	3	Цель: Учить детей образовывать слова-синонимы.	- Включение навыков подбора и использования синонимов в речи - Развитие диалогической речи - Сбор картинки - Физкультминутка - Рассказ историй
Март	№13	3	Цель: Образование слов с уменьшительно-ласкательным значением.	- Назови слово ласково - Придумай ласковое имя - Прочтение рассказа - Беседа - Ответы на вопросы - Физкультминутка - Составление связных предложений - Найди слова-признаки
	№14	3	Цель: Учить образовывать словосочетания от прилагательных в сравнительной и превосходной степени.	- Подбор слов - Задание «обычный-маленький-большущий» - Ответы на вопросы - Распутай предложения - Физкультминутка - Игра «самый лучший» - Скажи наоборот
	№15	1	Цель: обобщить полученные знания в области эмоциональной лексики.	- Вставание под счет - Зрительное восприятие - Слуховое восприятие - Интонационное восприятие - Обонятельное восприятие - Вкусовые ощущения - Цветопередача - Тактильное восприятие

Выводы. Таким образом, разработанная и проведенная логопедическая программа занятий с включением комплексного подхода, направленная на развитие эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, будет способствовать введению и уточнению понятий, характеризующих эмоциональные состояния; развитию паралингвистических средств общения; формированию интонационной стороны речи. А также непосредственному формированию эмоционально-экспрессивной лексики и уточнению и закреплению полученных навыков использования эмоциональной лексики в речевом высказывании.

Литература:

1. Белополюская Н.Л. Азбука настроений. Эмоционально-коммуникативная игра для детей 4-10 лет. М.: Когито-Центр, 2008. - 36 с.
2. Карманная энциклопедия социо-игровых приемов обучения дошкольников: Справочно-методическое пособие для воспитателей старших и подготовительных групп детского сада / Под общ. ред. В.М. Букатова. – СПб.; М.: 2008.
3. Леханова О.Л., Кизимова Е.А. Организация работы по формированию эмотивной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. ГОУ ВПО ЧГУ, г. Череповец, 2008 г. – с. 142-148

4. Марцун Н.С. Особенности эмоционально-оценочной лексики детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Н.С. Марцун // IV Машеровские чтения: Материалы междунар. научно-практич. конф. студ., аспирант. и молодых ученых, Витебск, 28-29 октября 2010 г. / Витебский гос. университет; Редкол.: А.П. Солодков (гл. ред.) [и др.]. – Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2010. – Т. II. – С. 352-353.
5. Минаева В.М. Развитие эмоций дошкольников. Занятия. Игры. Пособие для практических работников дошкольных учреждений. — М.: АРКТИ, 1999. — 48 с. (Развитие и воспитание дошкольника)
6. Никифорова Л.А. Вкус и запах радости: Цикл занятий по развитию эмоциональной сферы: 2-е изд., испр. и доп. – М.: Национальный книжный центр, 2017. – 112 с. (Психологическая служба.)
7. Панасенко, К.Е. Особенности самопрезентации дошкольников с нарушением речевого развития: дис. ... канд. психол. наук / К.Е. Панасенко. – Н. Новгород, 2005.
8. Поваляева М.А. Справочник логопеда - Ростов-на-Дону: «Феникс», 2002. - 448 с.
9. Смирнова А.А. Особенности развития эмоциональной лексики детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / А.А. Смирнова // Инновационные технологии в науке и образовании: материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 19 июня 2016 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.]. — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. — № 2 (6). — С. 215-219.
10. Филипенко Г.П. Вербализация эмоций как способ развития эмоционального интеллекта у дошкольников с общим недоразвитием речи. Конкурсная работа.
11. Шалимов В.Ф. Опыт применения препарата «Тенотен детский» в терапии задержек речевого развития у детей / В.Ф. Шалимов // Детская и подростковая реабилитация. - Москва: Общероссийский общественный Фонд «Социальное развитие России», 2013 - № 2 - С. 53-60.
12. Яшина В.И., Ставцева Е.А. Овладение эмоционально-оценочной лексикой старшими дошкольниками: Монография. – М.: Прометей, 2016. – с. 190.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат психологических наук, доцент Жулина Елена Викторовна

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

бакалавр Тюрикова Анастасия Сергеевна

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

ЗНАЧЕНИЕ СЕРИИ СЮЖЕТНЫХ КАРТИН В КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ РАССКАЗА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье отображены основные аспекты изучения нарушений рассказа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня. Предлагается вариант модифицированной диагностической методики обследования рассказа, раскрытие этапов программы логопедической коррекции выявленных нарушений посредством применения серии сюжетных картин.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи III уровня, нарушения рассказа, сюжетные картинки, дошкольники.

Annotation. The article shows the main aspects of the study of violations of the story in older preschoolers with general underdevelopment of speech level III. A variant of the modified diagnostic method of examination of the story and disclosure of the stages of the program of speech therapy correction of detected violations through the use of a series of story pictures.

Keywords: general underdevelopment of speech level III, violations of story, storyline pictures, preschoolers.

Введение. В настоящее время диагностика и коррекция нарушений рассказа у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня имеет большое значение. Это обусловлено тем, что данные недостатки приводят к неумению ребенка давать развернутые ответы на вопросы, воспринимать и пересказывать тексты, последовательно излагать свои мысли, достаточно хорошо писать сочинения, так как основой является рассказ. Как следствие, при отсутствии коррекционной работы в процессе школьного обучения у детей возникнут различного рода трудности при овладении учебными навыками и учебным материалом.

В последнее время общее недоразвитие речи все чаще встречается у детей дошкольного возраста. Грубое или остаточное недоразвитие связной речи является одним из проявлений данного нарушения. Таким образом, составление рассказа по серии сюжетных картинок вызывает у дошкольников большие трудности. Умение рассказывать – это умение последовательно, связно и логично излагать свои мысли, описывать существенные стороны объектов или событий, используя подходящие слова в правильно построенных предложениях.

Проблема развития связной речи и навыков рассказа у детей находит свое отражение в трудах таких специалистов, как А.М. Бородич («Методика развития речи детей»), Т.А. Ткаченко («Формирование и развитие связной речи»), Е.И. Тихеева (виды детского рассказывания, в том числе и рассказ по картинкам) и др. Диагностика связной речи представлены в методике Р.И. Лалаевой «Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей» и в работах В.П. Глухова «Особенности формирования связной речи дошкольников с ОНР». Но, к сожалению, в настоящее время недостаточно исследований, посвященных конкретно нарушениям рассказа у детей с общим недоразвитием речи.

Рассказывание по серии сюжетных картин играет важную роль в развитии связной речи дошкольников. Серии сюжетных картин содержат наглядные, образы, которые верно передают окружающую действительность, конкретизируют детали, учат последовательно и логично выражать свои мысли. Таким образом, статья, в которой говорится о диагностике и коррекции нарушений рассказа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи посредством серии сюжетных картин, является актуальной.

Целью данной статьи является освещение вопроса нарушений рассказа у старших дошкольников с ОНР, представление варианта модифицированной диагностической методики обследования рассказа, раскрытие этапов программы логопедической коррекции выявленных нарушений посредством применения серии сюжетных картинок.

Изложение основного материала статьи. Нарушение рассказа – один из симптомов ОНР. Вопросы, относящиеся к особенностям связной речи, освещаются обычно при описании речевых нарушений у детей, находящихся на третьем уровне речевого развития.

Монологическая устная речь самостоятельно не формируется у дошкольников с общим недоразвитием речи, отмечает Л.Ф. Спирина. Дети, имеющие общее недоразвитие речи, при рассказе или пересказе, испытывают трудности в построении фраз, поэтому прибегают к жестам и перефразировке, теряют главную мысль содержания, путают события, затрудняются в выражении основной мысли, не заканчивают фразы. Речь таких детей бедна выразительностью оформления и хаотична.

В исследованиях В.П. Глухова, В.К. Воробьева, Н.С. Жуковой, Л.В. Ковригиной, Т.Б. Филичевой, С.А. Мироновой, Т.Ю. Четвериковой достаточно подробно представлены трудности развития связной монологической речи детей дошкольного возраста с ОНР. Они выделяют в беседе, в рассказе по картине или серии сюжетных картинок такие нарушения у дошкольников с ОНР, как нарушение последовательности и логики, трудности в планировании высказывания, «застревание» на каких-то событиях, повтор эпизодов. Отмечается недостаточная информативность, пропуск важных деталей, потребность детей в помощи взрослого, недостатки в синтаксической организации высказываний [6, с. 46].

В качестве основных причин нарушения связной речи В.К. Воробьева выделяет несформированность «операций, осуществляющих смысловое программирование речевого высказывания», «операций, осуществляющих перевод смысловой программы в цельное связное сообщение» [1, с. 57].

Благодаря теоретическому анализу нарушений рассказа у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня можно выделить следующие характерные недостатки:

- нарушения последовательности: отмечаются ошибки, связанные с составлением внутренней программы, пропуском отдельных фрагментов и событий;
- нарушения логичности: противоречивость мыслей, нарушения причинно-следственных связей в сюжете;
- нарушения связности: нарушения языковых средств, пропуски связующих звеньев, композиционной структуры;
- нарушения правильности: нарушения лексико-грамматической стороны речи и нарушения звукопроизношения (неправильное и неточное употребление грамматических структур; впечатление общей смазанности речи);
- нарушения выразительности.

Использование серий сюжетных картинок в логопедической работе с дошкольниками, имеющими общее недоразвитие речи III уровня, будет способствовать успешной коррекции нарушений рассказа. Сюжетные картинки обеспечивают стремление к развитию речи и мышления дошкольников, так как дети начинают стараться описать изображенное на ней, стремясь к составлению единого связного рассказа. В.И. Яшина дает определение сюжетной картине: «Сюжетная картина – это изображение каких-либо действий и действующих лиц, связанных определенной ситуацией» [7, с. 143].

Во время обучения составлению рассказа по серии сюжетных картинок дошкольники рассказывают о содержании каждой картинке, учатся придумывать название рассказу, у них формируется умение соединять отдельные предложения в повествовательный текст, рассуждать, развивать сюжетную линию. Дети овладевают структурой повествования, в которой есть начало, середина, конец. Точно поставленные вопросы по серии сюжетных картинок позволяют научить дошкольников давать распространенные ответы, использовать эти умения в самостоятельном рассказывании [1, с. 32].

Серии сюжетных картинок используются логопедами для диагностики. В нашей работе мы составили авторскую (Жулина Е.В., Тюрикова А.С.) методику обследования, так как в ходе анализа литературы и отбора диагностического инструментария было выявлено, что на данный момент нет отдельных методик, посвященных проблеме нарушений рассказа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Данная проблема встречается лишь в комплексе диагностики всех сторон речи старших дошкольников. Мы адаптировали задания с применением серии сюжетных картинок из работы Глухова В. П. «Особенности формирования связной речи дошкольников с ОНР» и методики Р.И. Лалаевой «Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей».

Составленная нами методика по изучению нарушений рассказа у детей с ОНР III уровня включает в себя следующие задания:

- 1) разложить картинки в правильной последовательности;
- 2) составление рассказа по серии сюжетных картинок;
- 3) составление рассказа по серии сюжетных картинок с продолжением;
- 4) составление рассказа на основе личного опыта;
- 5) составление рассказа-описания 2-х предметов.

Динамическое наблюдение за состоянием речи ведется в течение всего периода экспериментального исследования.

Индивидуальный качественный анализ высказываний детей позволил выделить несколько уровней, каждое задание оценивается по шкале от 0 до 4 баллов, где 0 баллов – низкий уровень; 1 балл – уровень ниже среднего; 2 балла – средний уровень; 3 балла – уровень выше среднего; 4 балла – высокий уровень.

1. Первое используемое задание на составление внутренней программы по серии сюжетных картинок – разложить картинки в правильной последовательности, проводится без предварительной отработки.

Процедура исследования. Перед ребенком в беспорядке выкладывается серия сюжетных картинок, в последовательности – 2, 4, 1, 3. Детям предлагалась следующая инструкция: «Эти картинки объединены общим сюжетом. Сейчас я разложила их не в том порядке. Посмотри внимательно и разложи их правильно, по порядку».

Если ребенок не справлялся с заданием самостоятельно, то ему сообщалось: «Ты тоже разложил картинки не в том порядке. Посмотри, как правильно их надо разложить». Далее картинки раскладываются в нужной последовательности.

В первую очередь оценивается, как ребенок разложил серию сюжетных картинок.

2. Второе задание – составление рассказа по серии сюжетных картин.

Продолжаем работу, после демонстрации правильной последовательности даем инструкцию: «Теперь внимательно посмотри на эти картинки и составь рассказ».

Анализ результатов. Осуществляется оценка характера составления рассказа.

Учитывается: соответствие рассказа изображаемой ситуации; целостность; правильность последовательности и наличие всех смысловых звеньев; характер языкового оформления; наличие связующих элементов и грамматическая правильность предложений.

Оцениваются рассказы в баллах. Для более полного представления о нарушениях рассказа по серии сюжетных картин можно оценить характер его составления: уровень семантической оценки текста и уровень языкового оформления.

3. Третье задание – составление рассказа по серии сюжетных картинок с продолжением.

Задания в данной методике постепенно усложняются. Составление рассказа по серии сюжетных картинок с продолжением было использовано для выявления способности ребенка работать без наглядной опоры. Экспериментатор выкладывает серию сюжетных картин для более детального рассмотрения. Далее ребенок составляет продолжение данного рассказа уже без наглядной опоры. При необходимости оказывается помощь в виде наводящих вопросов. Оценивается последовательность, связность и логичность рассказа, а также уровень творчества и фантазии при составлении рассказа.

4. Четвертое задание – составление рассказа на основе личного опыта.

При составлении рассказа на основе личного опыта оценивался уровень фразовой речи детей и способность составления рассказа без текстовой и наглядной опоры. Ребенку предлагалось рассказать о прогулке в детском саду; в какие игры он любит играть на улице; чем занимаются остальные ребята; что находится на их участке. Обращается внимание на особенности его фразовой речи, наличие нарушений последовательности, связности и логичности в рассказе.

5. Пятое задание - составление рассказа-описания 2-х предметов.

При составлении рассказа-описания 2-х предметов оценивался уровень составления описательного рассказа нескольких предметов с контрастными признаками. Ребенку предлагается составить рассказ сразу по 2-м предметам, например, большая мягкая игрушка и маленькая твердая игрушка. При этом ребенку сообщается цель того, что нужно эти предметы сравнить. При оценке рассказа обращается внимание на связность и логичность передаваемых свойств предметов. Характер и объем оказываемой помощи ребенку фиксируется в процессе обследования.

При анализе результатов диагностики было выявлено, что навыки составления рассказа у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи являются недостаточно сформированными, по сравнению с детьми с нормальным речевым развитием.

Наибольшие затруднения дети испытывали при составлении рассказа на основе личного опыта и составлении рассказа-описания нескольких предметов. Мы выявили в рассказах старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня трудности в определении последовательности изложения, в построении связного и логичного высказывания, в нарушениях правильности и выразительности. Была отмечена потребность детей в подсказках и наводящих вопросах.

Данные нарушения рассказа носят устойчивый характер и нуждаются в систематической и планомерной логопедической работе. В связи с этим была составлена программа логопедической коррекции нарушений рассказа посредством использования серий сюжетных картин.

В настоящее время существует большое количество разнообразных речевых игр и упражнений с использованием серий сюжетных картин. С их помощью происходит не только непосредственное развитие связной речи, но в том числе и отрабатываются навыки рассказывания у детей, они способствуют пополнению словарного запаса, развитию грамматического строя речи [2, с. 87].

Программа носит коррекционно-развивающий характер. Предназначена для детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, зачисленных в логопедическую группу.

План коррекционной работы по устранению выявленных нарушений рассказа у детей с общим недоразвитием речи III уровня включает в себя 4 этапа, каждый из которых соответствует заданиям из апробированной нами диагностической методики.

1 этап – разложить картинки в правильной последовательности: коррекция нарушений составления внутренней программы – последовательности рассказа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня (научить выделять главных и второстепенных героев, выстраивать временные и пространственные связи между ними; коррекция перестановок предложений; учить составлять предложения без пропусков и повторов событий).

На данном этапе для более точного представления последовательности применялись элементы игры-драматизации, разыгрывание действий персонажей картины. Задание «Послушай и раскрась». Детям выдавалась серия сюжетных картин в форме раскраски. Читался рассказ, и ребенок в соответствии с фрагментом истории закрашивал нужные объекты.

2 этап – составление рассказа по серии сюжетных картинок: обучение связному, правильному изложению событий по серии сюжетных картин старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня (учить передавать сюжет, заложенный в серии картин; закрепить навык составления развернутых предложений; скорректировать логические и грамматические ошибки в речи).

На данном этапе применялся прием – коллективное рассказывание.

3 этап – составление рассказа по серии сюжетных картин с продолжением: упражнение старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня в развитии сюжета, выразительной передаче эмоционального состояния героев в рассказывании (развивать способность самостоятельно придумывать события; активизация эмоциональной лексики, выразительности; научить выделять детали из сюжета; совершенствование навыка составления рассказа по серии сюжетных картин).

На данном этапе составляется рассказ по серии сюжетных картин с уточнением причинно-следственных связей в сюжете. Для развития выразительности, эмоциональной лексики детей, умения выделять детали из сюжета использовались метафорические ассоциативные карты для детей и взрослых "Я и все-все-все" К. Крюгер.

4 этап – составление рассказа на основе личного опыта: коррекция недостатков рассказа на основе личного опыта при помощи серии сюжетных картин у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня (активизация словаря; способствовать формированию развернутого связного высказывания; развитие умения делиться впечатлениями).

На данном этапе использовалась серия сюжетных картин близкая по теме для каждого дошкольника.

Занятия по серии сюжетных картин строились по следующему плану.

1. Организационная часть:

- сообщение темы занятия, мотивация, использование игровых и сюрпризных моментов (2-3 минуты).

2. Основная часть:

• предъявление серии сюжетных картин, проведение на их основе дидактических игр и упражнений (7-8 минут);

- физкультминутка (2-3 минуты);

- продолжение работы с сюжетными картинками, составление рассказа (7-8 минут).

3. Заключительная часть:

- подведение итогов занятия, оценка деятельности (2-3 минуты).

Материал, проведенный на логопедических занятиях, закреплялся дома с родителями. Такая совместная деятельность поможет ребенку с большим интересом погрузиться в работу, организовать информацию по изучаемой теме, лучше понять, и запомнить материал. =

В ходе логопедической работы с использованием серии сюжетных картин старшие дошкольники с ОНР III уровня овладевали навыками составления рассказа: определять причинно-следственные связи, учились давать ответы на вопросы по картинкам в виде развернутых предложений, правильно и точно передавать изображенные на картинках предметы и действия. Дети упражнялись в правильном употреблении фраз на материале серий сюжетных картин с последующим применением полученных умений при самостоятельном составлении рассказа.

Таким образом, данная программа направлена на использование заданий и упражнений по сериям сюжетных картин, нацеленных на коррекцию нарушений рассказа: последовательности, связности, правильности, логичности, выразительности и отсутствие самостоятельности.

Выводы. Рассказывание по серии сюжетных картин вызывает у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня большие трудности, так как одним из проявлений данного нарушения является грубое или остаточное недоразвитие связной речи. Нарушения рассказа разнообразны и чаще всего проявляются в виде трудностей в определении последовательности изложения (ошибки, связанные с составлением внутренней программы, пропуском отдельных фрагментов и событий), нарушений связности (пропуски связующих звеньев, нарушения языковых средств, композиционной структуры) и логичности высказываний (нарушение понимания причинно-следственных связей в сюжете), в нарушениях правильности (недостатки звукопроизношения, лексической и грамматической сторон) и выразительности. Кроме этого, при составлении рассказа у детей отмечается отсутствие самостоятельности. Данные недостатки были отмечены как в ходе анализа научно-теоретических исследований, так и в ходе проведения исследования по модифицированной методике Р.И. Лалаевой «Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей» и Глухова В. П. «Особенности формирования связной речи дошкольников с ОНР».

Ошибки, встречающиеся в рассказах детей, самостоятельно не исчезают, носят устойчивый характер, и закрепляются при отсутствии коррекционной работы, что в дальнейшем может привести к различным трудностям при овладении учебным материалом в школе. Нами была составлена программа логопедических занятий по коррекции нарушений рассказа у старших дошкольников с ОНР посредством использования серий сюжетных картин, состоящая из 4-х этапов, которые соответствуют заданиям из модифицированной методики и позволяют работать над вышеперечисленными нарушениями рассказа в комплексе: нарушения последовательности, связности, логичности, правильности и выразительности. В результате была отмечена положительная динамика развития навыков рассказа. В рассказах детей было отмечено меньшее количество нарушений. Серии сюжетных картин в коррекции нарушений рассказа у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня доказали свою эффективность.

Литература:

1. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учебное пособие / В. К. Воробьева. – М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006 – 158 с.
2. Глухов, В.П. Особенности формирования связной речи дошкольников с ОНР / В.П. Глухов – М.: АРКТИ, 2004. - 168 с.
3. Жулина, Е.В., Голованова И.Н. Методика изучения нарушений рассказа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи посредством использования серий сенсорных сюжетных картинок. Сборник статей по материалам III Международной научно-практической конференции. В 2-х частях. Симферополь, 2019. С. 175-179.
4. Лалаева, Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей. М., 2004 – 72 с.
5. Филичева, Т.Б. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: программно-методические рекомендации / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова, Г.В. Чиркина. – М.: Дрофа, 2009. – 189 с.
6. Яшина, В.И. Теория и методика развития речи детей: учебник для студ. учреждений высш. образования / В.И. Яшина, М.М. Алексеева; под ред. В.И. Яшиной. – М.: Издательский центр «Академия», 2014. – С. 162.

УДК 378.147.34

кандидат педагогических наук, доцент Зарипова Зульфия Филаритовна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Альметьевский государственный нефтяной институт» (г. Альметьевск)

ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗАНЯТИЕ ПО МАТЕМАТИЧЕСКОМУ АНАЛИЗУ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕТНОСТИ БАКАЛАВРОВ - БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ

Аннотация. На современном этапе развития экономики высоки уровни рисков, многозадачности, неопределенности. В связи с этим перманентно повышаются требования к математическому образованию будущих экономистов. Можно ли будущего экономиста лишить математического анализа? Математический анализ - ядро математической подготовки будущего бакалавра-экономиста, обеспечивает ее фундаментальность и прикладную направленность. Его базовые понятия опосредованно используются в процессе анализа, организации, управления. Цель статьи - рассмотрение дидактических, методических возможностей практического занятия по математическому анализу в формировании востребованных компетенций бакалавра-экономиста. Сформулирована целевая основа, задачи дисциплины «Математический анализ»; представлены принципы организации практического занятия, рассмотрена триада «функция-цель-форма» в контексте изучения возможностей практического занятия в формировании компетенций будущего бакалавра-экономиста.

Ключевые слова: математический анализ, метод, форма организации учебной деятельности, практическое занятие, математическая компетентность, экономический процесс, принцип, усвоение.

Annotation. The economy does not stand still; at the present stage of its development, the levels of risks, multitasking, and uncertainty are high. In this regard, the requirements for the mathematical education of future economists are constantly increasing. Can a future economist be deprived of mathematical analysis? Mathematical analysis is the core of the mathematical training of the future bachelor of economics; it provides the fundamental and applied foci of such training. Its basic concepts are indirectly used in the process of analysis, organization, and management. Unfortunately, in the scientific and pedagogical literature, practical exercises in mathematical analysis receive insufficient attention, while it is they that contribute to the meaningful assimilation of the theory through work with the problem material. The purpose of the article is to consider the didactic and methodological possibilities of practical training in mathematical analysis in the formation of demanded competencies of a bachelor of Economics. The article formulates the target basis and objectives of the discipline; it presents the principles of organizing a practical lesson and considers the triad "function-goal-form" in the context of studying the possibilities of a practical lesson in forming the competencies of a future bachelor of economics.

Keywords: mathematical analysis, method, form of organization of educational activity, practical lesson, mathematical competence, economic process, principle, assimilation.

Введение. В современных условиях в сфере нефтегазовой экономики все острее проявляется потребность в работниках, способных на инновационные, нестандартные, оперативные решения проблем. Востребованность этих умений подкреплена нормативными требованиями ФГОС ВО, «Национальной рамкой квалификаций». Экономике сегодня важно своевременно и адекватно реагировать на бизнес-вызовы, во многом определяемые политикой санкций. Минимизация рисков, нечеткость задач, неравновесность процессов, многозадачность, оптимизация экономического эффекта в условиях санкций, слабая формализованность экономических проблем требуют от специалиста результативного поведения в условиях неопределенности, соответствующего уровня развития аналитических способностей и критического мышления, способности эффективного прогнозирования, развитой интуиции. Основы перечисленных умений и способностей можно заложить при изучении математического анализа, в том числе на практических занятиях по этой дисциплине. В теории и методике профессионального образования пока недостаточно сформировано целостное представление о возможностях практических занятий по математическому анализу в вузе в формировании конкурентоспособного и компетентного экономиста-бакалавра нефтегазовой отрасли. Таким образом, возникает противоречие между потребностью современной экономики в бакалаврах с высоким уровнем математической компетентности (далее МК), способных системно и нестандартно мыслить, владеющих инновационными подходами и устаревшей практикой, основанной на репродуктивных методах обучения.

Изложение основного материала статьи. Перемены в преподавании дисциплины «Математический анализ» наметились. Нет современных учебников, современных практикоориентированных задачников. Обостряется необходимость в электронных учебниках, сборниках кейсов с экономическими проблемами, в частности в нефтегазовой отрасли. Дисциплина «Математический анализ» - основа базовой математической подготовки экономиста в нефтегазовом вузе, входит в базовую часть ООП направления подготовки «38.03.01» Экономика. Математический анализ – наиболее сложный раздел математики, его понятия, методы интенсивно применяются в решении задач экономики, управления, финансовой математики. Так для описания и исследования производственной функции, определяющей зависимость объема выпуска продукции от факторов производства, применяются математический анализ и теория оптимизации. В экономике, прежде всего, важны методы исследования и построенные на их основе модели. Моделирование - одна из основных категорий теории познания, очевидно, что компетентному и конкурентоспособному экономисту без знания математического анализа не обойтись.

Специалисты по формам обучения И.М. Чередов и В.К. Дьяченко имеют различные точки зрения по вопросу организационных форм обучения. По И.М. Чередову, который опирается на позиции дидактов Б.П. Есипова, М.А. Данилова, И.Я. Лернера, В.В. Краевского, В.А. Сластенина, обучение – взаимодействие, поэтому важно оптимальное сочетание форм обучения, использование занятий разных типов, учет индивидуальных особенностей в условиях традиционных принципов обучения [1]. По В.К. Дьяченко обучение – это общение, а форма обучения - структура общения в обучении. Ученый опирается на позиции Я.А. Коменского, рассматривающего общение как школу радости для детей и учителей, и В.М. Сухомлинского, считающего, что общение – виртуозное владение словом, самым сильным источником воздействия на цели и сердце воспитанника. Принципы обучения, по справедливому утверждению

В.К. Дьяченко, должны выводиться из сущности обучения [2]. В рамках исследования интерес вызывает трехмерная модель систематизации форм организации обучения, в основе которой лежит идея о следующих компонентах: общих, внешних, внутренних формах организации обучения. По В.И. Андрееву, практическое занятие - внутренняя форма организации обучения [3, с. 307].

Анализ научно-педагогической литературы показал, что в определении понятия «практическое занятие» нет единого подхода. Под практическим занятием понимают: метод репродуктивного обучения; связующее звено между теоретическими основаниями дисциплины и методическими и дидактическими подходами в обучении; активную форму учебного процесса, дополняющую теоретический курс; форму организации педагогом учебной деятельности. Приведем еще одно определение «Практическое занятие - форма организации детализации, анализа, расширения, углубления, закрепления, применения и контроля за усвоением полученной учебной информации (на лекции и в ходе самостоятельной работы) [4, с. 287].

Мы склонны полагать, что практическое занятие представляет собой органическую часть целостного информационно-образовательного пространства для совместного развития и самореализации как обучаемых, так и обучающихся. Практическое занятие по математическому анализу обеспечивает совместный выход в «микросоциум» для реализации совместной математической деятельности в контексте развития МК.

Вопросам преподавания математического анализа в вузе посвящены диссертационные исследования Ю.А. Семеняченко, Н.А. Лукояновой, Перьковой Н.В. и т.д. Ю.А. Семеняченко исследованы творчески ориентированные задачи по математическому анализу, способствующие действительному формированию творческого мышления [9]. Н.А. Лукояновой охарактеризовано содержательное наполнение компонентов профессионального мышления экономистов, выделены этапы математической подготовки [11]. Исследователями О.С. Викторовой, М.В. Шурковой, Н.В. Перьковой, Р.В. Батуриной рассмотрены различные аспекты математической подготовки: организация практических занятий, самостоятельной работы, предупреждение затруднений, обоснование требований к системам упражнений, комплексы заданий с различными индексами сложности [11, 12].

Математический анализ – формализованный курс, его понятия абстрактны и имеют сложную структуру. Анкетирование выявило, что 82% студентов 1 курса факультета экономических и гуманитарных дисциплин АГНИ испытывают значительные затруднения в изучении этой дисциплины. Независимое интернет-тестирование остаточных знаний по элементарной математике выявило, что 45% студентов первого курса не прошли минимального порога. В связи с этим, процесс обучения математическому анализу в значительной мере зависит от поиска и определения психологических, арсенала дидактических и методических средств, которые обеспечат в этих условиях глубокое усвоение математического анализа, формирование компонентов МК.

Рассмотрим содержательные этапы усвоения дисциплины «Математический анализ» в нефтегазовом вузе. Основные понятия математического анализа на первоначальном этапе изучения: множества, предел и непрерывность, производная и дифференциал, их применение в исследовании функции одной переменной и нескольких переменных. Особое внимание уделяется исследованию функции на экстремумы и монотонность, нахождению асимптот, построению графиков, экономическому смыслу производной. На втором этапе рассматриваются интегральное исчисление функции одной переменной и нескольких переменных. На третьем этапе - дифференциальные и разностные уравнения, теория рядов. Таким образом, этапы изучения дисциплины «Математический анализ», проектирование ее содержания в нефтегазовом вузе логически последовательны, весьма близки традиционным.

Цель дисциплины заключается в наполнении фундаментальным математическим содержанием процессов исследования экономических явлений, в формировании математического мышления, в развитии компонентов МК. Собственно экономическая составляющая в исследовании экономических процессов первична, поскольку экономика определяет постановку задачи и исходные предпосылки. Тем не менее, математический инструментарий и математически выраженный результат решения экономических проблем важны с позиции выбора метода решения и экономической интерпретации результата. Базовые понятия дисциплины «Математический анализ» обеспечивают последующее изучение дисциплин «Теория вероятностей и математическая статистика», «Эконометрика», «Статистика», «Экономико-математические методы и модели», «Логистика», «Экономическая теория». Целевая основа определяет задачи дисциплины «Математический анализ»:

- развитие навыков оценки предельного поведения функций; развитие навыков применения в решении задач понятий предела функции, непрерывности функции, дифференцируемости, свойств интеграла; приближенных вычислений;
- развитие умений логического мышления, критического мышления, оперирования с абстрактными объектами;
- развитие способности постановки математически формализованных задач с экономическим содержанием;

Указанные задачи важно конкретизировать: 1) на уровне предпрофессиональной подготовки; 2) на уровне тем и разделов дисциплины; 3) на уровне отдельных лекционных и практических занятий (частно-дидактические цели).

Дидактические возможности практического занятия по математическому анализу проявляются в представлении методов математического анализа как универсальных инструментов исследования экономических моделей, в организации обсуждения и исследования моделей экономических процессов, в информационной поддержке и анонсировании самостоятельной работы над учебным материалом, в педагогическом сопровождении метода проектов, в применении разноуровневого контроля, в реализации целевых установок через усвоение студентами-бакалаврами опыта математической деятельности, опыта творческой деятельности и т.д.

Методические возможности практического занятия по математическому анализу проявляются в формировании и развитии навыков критического мышления, качественного продуктивного мышления, в развитии в развитии потребности в самостоятельной работе и микроисследованиях, навыков использования информационных технологий (например, для визуализации данных), навыков самообразования и т.д.

Формирование МК бакалавра-экономиста - одна из основных задач учебного процесса в вузе, поэтому важны подходы и методы в ее формировании, актуально исследование возможностей предметного поля дисциплины «Математический анализ» в становлении и развитии компонентов МК. Одним из условий

развития МК является включение в канву занятия заданий, связанных с будущей сферой деятельности. Приводим пример такого задания: пусть динамическая функция предложения нефти равна скорости

$$F(x_i, p_i, \frac{dp_i}{dt}) = \frac{x_i}{p_i - \sqrt{x_i p_i}} \cdot \frac{dp_i}{dt}$$

изменения запаса нефти и задается равенством

нефти, P_i - цена нефти. Определить, как изменяется цена нефти в зависимости от ее количества. Отметим, что при изучении дифференциальных уравнений на практических занятиях есть возможность моделирования проблем инфляции, экономического роста, государственного долга, безработицы, взаимосвязей денежного и реального рынков и т.д.

Именно на практическом занятии формируются аналитические компетенции экономиста-бакалавра, так как оно отличается большей активностью обучающихся, скоростью обратных связей, информационной насыщенностью, высокой общностью, системностью приемов решения задач и упражнений, ориентированностью на экономические приложения. Моделируя задания (кейсы), мы ориентируемся на то, что «трансляция способов деятельности из одного цикла дисциплин в другой, может быть осуществима с помощью умений, формируемых при изучении математического анализа» [13].

Электронный образовательный ресурс по дисциплине расширяет информационно-образовательное поле дисциплины, развивает познавательную активность, способность к самообразованию, самоактуализации.

Определим принципы организации практического занятия по дисциплине «Математический анализ» в образовательном пространстве нефтегазового вуза:

1. Психолого-педагогическое обеспечение личностного включения экономиста-бакалавра в математическую деятельность, понимания ее значимости, понимания необходимости развития МК.
2. Последовательное проектирование и моделирование в учебной деятельности бакалавров-экономистов системного и целостного содержания, форм и средств математической деятельности и элементов квазипрофессиональной деятельности.
3. Проблемность содержания и его последовательное, концентрическое развертывание в процессе обучения.
4. Диалог и межличностное взаимодействие субъектов образовательного процесса в процессе совместной математической деятельности с целью формирования и развития компонентов МК.
5. Рациональное сочетание теоретического материала с системой задач и упражнений.
6. Использование таких методов обучения и форм математической деятельности, которые максимально обеспечивают формирование компонентов МК бакалавров-экономистов на практических занятиях (мастер-классы, тренинги решения задач, консультации по решению нестандартных задач, образовательные квесты, олимпиады, конкурсы проектов и т.д.).
7. Обеспечение поэтапной обратной связи, контроль за ходом образовательного процесса, за внутренней логикой процесса усвоения (по Н.Ф. Талызиной) [5, 7].

На практическом занятии по математическому анализу усвоение, которое Дж. Брунер, подчеркивая его сложность и фазность, отождествляет с учебной деятельностью, включает три одновременно протекающих процесса: получение новой информации, ее преобразование (трансформация) и приспособление ее решению задач [6, с. 210].

Практические занятия имеют особенности, отражающиеся в функциях, целях, выборе формы занятия. Изучение научно-педагогической литературы, многолетняя практика преподавания дисциплины «Математический анализ» позволили выделить в контексте исследования дидактическую триаду «функция–цель–форма». Триада подчеркивает связь между категориями, имеет описательный характер, представим ее на примере развивающей функции (таблица 1).

Таблица 1

Практическое занятие по дисциплине «Математический анализ»		
Функция	Цель	Форма
Развивающая	Систематизация, классификация, углубление теоретических знаний.	Коллоквиум. Консультация по проблемным вопросам. Мозговой штурм.
	Формирование и развитие интеллектуальных умений: анализа, прогнозирования, проектирования, моделирования.	Семинар по материалам производственных проблем. Проект «Профессионализм от первого лица».
	Развитие навыков командной работы. Развитие коммуникативных навыков.	Деловая игра. Брейн-ринг.
	Формирование приемов самообучения, самокоррекции, самопрезентации результатов.	Практическое занятие в компьютерном зале. Круглый стол. Видеоконференция.
	Нахождение оптимальных способов решения задач. Усовершенствование выполнения расчетов.	Мастер-класс в компьютерном классе. Включение в канву занятия и СРС элементов курса образовательной платформы «openedu.ru».

Дидактические функции практического занятия (информационную, ориентирующую, разъясняющую, систематизирующую, эмоционально-стимулирующую, мотивационно-обеспечивающую) реализуются через содержание, методы обучения, средства обучения, методы контроля, системы заданий, отношение

преподавателя к дисциплине и к студентам. Для более успешной реализации этих функций важно придерживаться следующих педагогических условий:

1. С целью оптимального обеспечения единства функций обучения следует: а) трансформировать общие дидактические цели в конкретные частные задачи б) проектировать содержание учебного материала в соответствии с этими задачами и формируемыми компетенциями МК; в) стимулировать мотивацию, отражать мониторинг развития компонентов МК студентов и на его основе проводить коррекцию.

2. Проектировать деятельность преподавателя на практическом занятии с учетом как объективных факторов, оказывающих влияние на качество проектирования, так и уровня подготовленности студентов к изучению материала дисциплины.

“Обучение и воспитание – по существу две грани одного процесса, у них общие цели, они во многом паритетны, при этом обучение все-таки должно несколько опережать развитие, создавая тем самым для него базу (фактологическую, понятийную, операционально-действенную), а воспитание, в свою очередь, создает ценностно-смысловую ориентацию процесса обучения» [8, с. 6].

По справедливому мнению В.И. Загвязинского «предметные знания, формируемые в учебном процессе, и умения их применять, а также как и формируемое в обучении предметно-специфическое мышление (математическое...) не самоцель, а база - плацдарм для формирования развивающих и воспитательных результатов (частно-предметных), потом особенных (естественно-научной, социальной, общенаучной), а затем и обобщенной картины мира, ...комплексного надпредметного мышления, творческих способностей [8, с. 9-10]. В связи с этим мы полагаем, что предметные знания, формируемые в процессе изучения математического анализа образуют ядро МК студента-бакалавра направления подготовки «Экономика». Если математическую деятельность бакалавров-экономистов на практическом занятии по математическому анализу рассматривать как решение задач, то задачный подход предполагает развитие следующих компетенций: осознания практической ситуации как задачи, решаемой математическими методами; умения построить информационно-логическую модель задачи; перевода практической ситуации в плоскость математики - формулировки постановки задачи на математическом языке (формализация); соотнесения постановки задачи с полученной системой математических знаний; выбора математического инструментария для решения; анализа и оценки результатов решения.

Выводы. Предметное поле дисциплины «Математический анализ», практическое занятие как форма обучения при продуманной организации позволяют перевести в статус лично значимых компоненты МК: способность к выявлению математической сущности проблем, существующих и возникающих в профессиональной области; способность к математической формализации проблем предметной области; владение основными математическими методами и моделями, необходимыми для решения задач и грамотной интерпретации результатов.

Уровень владения понятиями и методами математического анализа определяет уровень математической компетентности будущего бакалавра-экономиста, его профессиональные возможности в решении прикладных и исследовательских задач. Представленные принципы и педагогические условия позволяют обеспечить реализацию компетентного подхода.

Необходимо обосновать дидактические концепции проектирования содержания практических занятий по дисциплине «Математический анализ», способствующие повышению МК бакалавров-экономистов, востребованности их в будущем на рынке труда, созданию реальных возможностей для развития деловых качеств конкурентоспособной личности.

Литература:

1. Чередов, И.М. Формы учебной работы в школе: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1988. - 160 с.
2. Дьяченко, В.К. Новая дидактика. М.: Народное образование, 2001. - 496 с.
3. Андреев, В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. Казань: ЦИТ, 2003. - 608 с.
4. Реан, А.А. Психология и педагогика / А.А. Реан, И.В. Бордовская, С.И. Розум. СПб: Питер, 2003. - 432 с.
5. Тальзина, Н.Ф. Проблема управления процессом усвоения знаний. М.: МГУ, 1984. - 344 с.
6. Зимняя, И.А. Педагогическая психология. Ростов-на Дону: Феникс, 1997. - 480 с.
7. Тальзина, Н.Ф. Педагогическая психология. М.: Академия, 1998. - 162 с.
8. Загвязинский, В.И. Теории обучения и воспитания / В.И. Загвязинский, И.Н. Емельянова. - М.: Академия, 2013. - 236 с.
9. Семеняченко Ю.А. Математические задачи как средство развития качеств продуктивного мышления: на примере обучения дисциплине «математический анализ»: автореферат дис...канд.пед.наук. - Москва, 2006 - 28 с.
10. Лукоянова Н.А. Профессиональная подготовка будущих экономистов в условиях компетентного подхода: автореферат дис...канд.пед.наук. - Барнаул, 2015. - 25 с.
11. Перькова Н.В. Методика организации самостоятельной деятельности студентов 1 курса пед.вуза на занятиях по математическому анализу.: автореферат... дис. канд.пед.наук. - СПб, 2002. - 20 с.
12. Батурина Р.В. Формирование общенаучной компетентности у будущих экономистов в процессе математической подготовки: автореферат дис...канд.пед.наук. - Казань, 2012. - 24 с.
13. Зарипова З.Ф. Специфика педагогического процесса на практическом занятии по математическому анализу в вузе / В книге: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ НАУКЕ И ОБРАЗОВАНИИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА. Монография. Петрозаводск: МЦНП «Новая наука», 2019. - С. 45-54.

УДК 378

соискатель кафедры педагогики Заруцкий Дмитрий Львович
Военный университет МО РФ (г. Москва)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОБЩЕВОЕННОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В ВОЕННОМ УЧЕБНОМ ЦЕНТРЕ

Аннотация. В научной статье рассматриваются актуальные содержательные и методические проблемы, а также основные инновационные пути совершенствования общевойсковой подготовки будущих офицеров в военном учебном центре с учётом современного развития военного дела и опыта боевых действий.

Ключевые слова: будущие офицеры; общевойсковая подготовка; общевойсковая компетентность.

Annotation. The scientific article discusses relevant substantive and methodological problems, as well as the main innovative ways to improve the general military training of future officers in the military training center, taking into account the modern development of military affairs and combat experience.

Keywords: future officers; general military training; general competence.

Введение. В современных условиях в военных учебных центрах (ВУЦ) гражданских вузов особое значение придается совершенствованию общевойсковой подготовки (ОВП) студентов (будущих офицеров), что детерминировано требованиями обеспечения готовности России и её армии к большим вызовам XXI века, включая своевременную оценку рисков, обусловленных научно-технологическим развитием и кардинальными изменениями характера боевых действий, в том числе в условиях, когда «высокотехнологичные» («киберсражения»), «асимметричные», «информационные», «гибридные», «психологические» и другие «войны нового поколения» становятся реальностью. При этом роль «человеческого фактора» не уменьшается, а, наоборот, многократно увеличивается потребность в высококвалифицированных офицерах, готовых к изменениям и к новым, все более усложняющимся, требованиям военно-служебной деятельности.

Изложение основного материала статьи. ОВП студентов (будущих офицеров) в ВУЦ осуществляется в ходе занятий по общевойсковым дисциплинам (тактической подготовке; огневой подготовке; радиационной, химической и биологической защите; военно-инженерной подготовке; военной топографии; уставам ВС РФ; строевой подготовке) в органическом единстве с военно-политической подготовкой и воспитанием государственно-патриотических качеств. При этом, в первую очередь, речь идёт: о развитии инновационной военно-образовательной среды; о реализации квалификационных требований (КТ) МО РФ, направленных на формирование у будущих офицеров общевойсковой компетентности (в соответствии с военно-учётной специальностью); о воспитании ценностно-мотивационного отношения студентов к личной общевойсковой и военно-политической подготовленности для успешной военно-служебной деятельности в войсках. В связи с этим, для решения задач совершенствования ОВП студентов (будущих офицеров), приоритетными научными подходами являются системный подход, компетентностный подход, личностно-ориентированный подход и др. [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7, С. 240-246; 8 и др.]

Системный подход позволяет рассматривать ОВП студентов (будущих офицеров) в ВУЦ как часть (элемент, подсистему) всей комплексной (военной и общей) подготовки, которая развивается как открытая система, органически объединяющая в себе процессуальные и результативные составляющие и, тем самым, делающую возможным управление качеством освоения учебных дисциплин.

Компетентностный подход призван обеспечить (посредством психолого-педагогических технологий) интегрированный результат и адресность общевойсковой подготовленности будущих офицеров, овладение ими соответствующими компетенциями для успешной служебной деятельности в войсках, учитывая, что проблемные решения и действия принимаются и реализуются в сложных ситуациях, в том числе в боевой обстановке, когда требуется способность к автономной ориентировке, умение интегрировать для решения боевых задач свою компетентность, в том ОВП подготовленность.

Личностно-ориентированный подход предстаёт как методологическая ориентация в образовательной деятельности по повышению качества ОВП в ВУЦ на основе педагогической помощи и педагогической поддержки процессов самопознания и самореализации, представление условий для проявления студентами своих способностей. ОВП основывается на том, что каждая личность универсальна, и главной задачей обучения и воспитания становится создание условий для развития творческого потенциала (когда будущий офицер становится не только объектом обучения, но и субъектом процесса собственного учения (полноправным участником субъект-субъектных отношений)). На личностном уровне это предполагает: осознание необходимости высокого уровня общевойсковой подготовленности как ценностной основы жизнедеятельности и личностного ресурса для выполнения миссии офицера в государстве и обществе; идентификацию себя как субъекта с выраженной потребностью в самосовершенствовании, самообучении и самовоспитании, реализуемых в контексте жизненных ценностей и военно-профессионального становления. Студент (будущий офицер) выступает не только как субъект обучения, но и жизни, что, в частности, меняет представление о его ОВП, которая истолковывается уже не только в военно-профессиональном формате, но и в широком ценностном, личностно-смысловом аспекте. Формирование военно-профессиональной субъектности и аксиосферы имеет сложную структуру и включает в себя интегральную совокупность личностных компонентов, в числе которых: мотивационный, когнитивный, рефлексивный, эмоционально-волевой, ценностно-ориентационный, операциональный и др. Целостное развитие всех компонентов личностно-ориентированного обучения в процессе ОВП в ВУЦ обеспечивает возможность гармонично сочетать КТ МО РФ и собственные потребности самопознания и самореализации студентов (будущих офицеров) [1; 3; 4; 5; 6; 7, С. 240-246; 8 и др.]

Анализируя «личностные» основания совершенствования ОВП, следует отметить, что у студентов (будущих офицеров) происходит трансформация идентичности, выступающей предпосылкой и показателем личностно-профессионального становления, в том числе осознания ими важности высокого уровня собственной общевойсковой подготовленности в контексте синтеза теоретических знаний и когнитивных практик, что характеризуется определёнными факторами, в том числе:

становление идентичности будущих офицеров возможно вследствие их волевой и познавательной

активности в ходе учебной деятельности, в том числе ОВП, а также рефлексии, адекватных представлений о себе, собственном пути развития (перспективного объективного и субъективного единства с офицерским корпусом России), целостности жизненных целей и повседневных поступков, самоопределения и самоорганизации, в том числе принятия будущей военно-профессиональной деятельности в качестве средства самореализации и развития;

«параметры» идентификации личности студента (будущего офицера) задаются в конкретной ценностно-смысловой вариативности, однако происходит лишь становление военно-профессиональной идентичности, а сформирована она может быть лишь пройдя «проверку» общевоенной подготовленности и жизненного военно-профессионального самоопределения в ходе осуществления военно-служебной деятельности в войсках.

Необходимо подчеркнуть, что интегративное применение вышеназванных научных подходов к совершенствованию ОВП, обеспечивает синергетический формат её научного анализа, целостное рассмотрение сущностных сторон (в контексте повышения интереса в образовательном пространстве к собственно личностному в студенте, когда личность рассматривается как целостное системное образование, саморегулируемая динамическая функциональная система непрерывно взаимодействующих между собой свойств, отношений и действий). При этом, интеграция индивидуально-личностного и социального включает совокупность определённых компонентов: а) военно-профессионального, отражающего осознанный выбор офицерской профессии; б) аксиологического, отражающего государственно-патриотические и другие социально значимые ценности личности; в) интеллектуального, отражающего способность к творчеству, адекватному пониманию военно-профессиональной сферы деятельности, в том числе своей ОВП в ВУЦ и её реальных проблем; г) конативного, отражающего поступки, моральные убеждения и поведение [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7, С. 240-246; 8; 9 и др.].

С учётом рассмотренных научных подходов, а также результатов проводимого исследования, сформулирован специфический педагогический принцип (от лат. *principium* – начало, основа) опережающего организационно-педагогического развития и мониторинга ОВП студентов (будущих офицеров) на основе перспективных запросов войсковой практики. Сущность этого принципа состоит в том, что «опережающее» организационно-педагогическое развитие содержания и структуры ОВП осуществляется на основе «перспективных запросов» войсковой практики посредством педагогического проектирования и разработки соответствующих квалификационных требований МО РФ (с учётом непрерывного мониторинга динамичных изменений в военном деле, появления новых видов вооружённого и информационного противоборства, внедрения опыта боевых действий российских войск, анализа отзывов на выпускников), а также рефлексии всеми субъектами ОВП, в том числе студентами (будущими офицерами), достигнутых результатов и внесения необходимых корректив в образовательную деятельность.

Функции этого процесса представлены в таблице 1.

Таблица 1

Функции совершенствования ОВП будущих офицеров

Функции совершенствования ОВП будущих офицеров	Краткая характеристика
Функция актуализации общевоенной подготовленности	Функция отражает педагогическую помощь и поддержку будущим офицерам в овладении общевоенной компетентностью, знаниями, умениями и навыками, в том числе в качественном освоении общевоенных дисциплин с учётом боевого опыта российских войск, перспективных запросов войсковой практики, реализации КТ МО РФ, а также современных положений военно-педагогической науки.
Воспитательная функция	Функция отражает передачу и сохранение лучших российских армейских военно-профессиональных и духовных традиций, в том числе интеграцию воспитательных аспектов ОВП и формирования у будущих офицеров государственно-патриотического мировоззрения, дисциплинированности, исполнительности, чувства воинского долга, военно-профессиональной идентичности, общей военной культуры.
Инновационная (научно-исследовательская) функция	Функция связана с появлением новых военно-профессиональных знаний и педагогических технологий ОВП, а также с непосредственным участием будущих офицеров в выполнении научных задач в формате военно-научного общества и т.п.
Адаптивная функция	Функция предполагает развитие способности будущих офицеров адаптироваться к образовательной деятельности, в том числе к задачам качественного овладения ОВП и к будущей социальной роли офицера России.
Функция кумулятивности общевоенных знаний	Функция отражает императивность кумулятивности общевоенных знаний, которые предстают как комбинация многовековой военной практики и инкорпорирования современного военного опыта локальных войн и военных конфликтов, в том числе боевого опыта российских войск.

Совершенствование ОВП отражает её цели, содержание и соответствие: а) государственному заказу на подготовку офицеров-профессионалов с учётом военных вызовов и угроз, появления новых типов войн и т.п.; б) квалификационным требованиям МО РФ); в) инновационному развитию деятельности, интеллектуальной и ценностно-смысловой образовательной среды посредством высокого уровня военно-профессиональной компетентности и педагогической культуры командования и преподавательского состава, внедрения в образовательный процесс опыта обеспечения боевых действий при проведении специальных

операций за пределами РФ, в том числе внедрения эффективных психолого-педагогических технологий и создания условий для индивидуальных траекторий творческого освоения будущими офицерами учебных дисциплин ОВП (в комплексе с военно-политической подготовкой).

Следует отметить, что, во-первых, «синергетическое» построение процесса ОВП в ВУЦ - целостный синтез общевоенных, духовных, когнитивных, интеллектуальных и социальных компонентов, которые могут конкретизироваться, но при этом сохранять военно-профессиональную и государственно-патриотическую направленность. Во-вторых, через ОВП будущие офицеры обретают уверенность, вырабатывают способности к продуктивной военно-служебной деятельности [1; 3; 4; 5; 6; 7, С. 240-246; 8 и др.].

Реализация инновационных педагогических технологий в процессе совершенствования ОВП в ВУЦ включает: интерактивные формы проведения занятий; использование электронного обучающего комплекса (электронные учебники и учебные пособия; видео-лекторий (лекции-визуализации); семинары-практикумы; военно-служебные ролевые игры; мастер-классы офицеров – участников боевых действий; использование современных поисковых систем (Интернет и др.); деятельность внештатных офицеров-кураторов; конкурсы общевоенной эрудиции; подготовка эссе, рефератов, докладов и презентаций по проблемам совершенствования ОВП; мероприятия военно-патриотической направленности и др.

Например, применение в широком формате современной компьютерной техники, позволило создать компьютеризированные учебные командные пункты, обеспечивающие возможность комплексировать учебные занятия (по дисциплинам: тактическая подготовка; огневая подготовка; РХБЗ; военно-инженерная подготовка; военная топография и др.), имитировать обстановку, максимально приближенную к реальной, усиливая прикладную направленность общевоенной подготовленности.

Аналогичные задачи выполняют виртуальные учебные тренажеры, в которых с помощью трехмерной графики возможна визуализация местности, укреплений, военной техники, подразделений своих войск и подразделений войск «противника», отработка тактических маневров на местности и т.п. В тренажерах имеется модуль работы с тактическими картами, который позволяет отработать: нанесение ориентиров, исходное положение своих и взаимодействующих подразделений, а также разведанных о «противнике». Данный тренажерный комплекс содержит ГТХ отечественной и зарубежной военной техники. На базе комплекса реализована система тестирования по учебным дисциплинам ОВП, в том числе позволяющая проводить самодиагностику уровня освоения учебного материала.

На занятиях по строевой подготовке используется инновационный комплекс (тренажер) для изучения (с помощью графических иллюстраций, интерактивных виртуальных плакатов, 3D моделей, анимации и т.п.) строя, его видов и элементов строевых приемов и движения без оружия (строевая стойка, строевой шаг, шаг на месте, движение бегом и др.), выполнения воинского приветствия, посадки личного состава на машины и др. При этом важно отметить, что необходимое программное обеспечение вышеуказанных компьютеризированных учебных тренажерных комплексов разрабатывается с участием самих будущих офицеров [1; 5; 6; 7, С. 240-246; 8 и др.].

Качественное освоение общевоенных дисциплин соотносится с понятием результативности и эффективности, в том числе с совпадением реальных результатов учебной деятельности с запланированными. В частности, студенты (будущие офицеры) могут оценивать свою успешность в сфере ОВП самостоятельно, посредством самооценки (анализируя личный прогресс). Однако понятие «успешность» не должно полностью подменяться понятием «успеваемость», т.к. в этом случае достижение высоких учебных результатов не будет, в должной мере, подкрепляться личностным смыслом и пониманием особой «миссии» офицерской профессии, выходом за пределы учебно-предметного содержания общевоенной подготовленности («в пространство военно-профессионального позиционирования»). На эмпирическом уровне такой подход позволяет диагностировать определенную специфическую совокупность личностных образований (мотивов, установок, сложившихся субъективных отношений и др.), в том числе выявлять осознанные возможности в самостоятельном создании средств и способов достижения целей в сфере ОВП.

Следует особо подчеркнуть, что одним из главных условий совершенствования ОВП в ВУЦ является включение в её содержание современного боевого опыта (в том числе новых идей, нового опыта практической деятельности войск при выполнении боевых задач ВС РФ в локальных войнах и военных конфликтах). Этот фактор задаёт «векторы» инновационного развития всему педагогическому процессу обучения и воспитания будущих офицеров. Речь идёт о соответствующем обновлении учебных программ и тематических планов, внесении изменений в содержание лекций, семинарских и практических занятий по ОВП и по военно-политической подготовке. Углубленное информирование и изучение опыта боевых действий российских войск за пределами РФ (по уничтожению террористов) способствует формированию военно-профессиональной идентичности, правильных представлений о современном бое, пониманию ими особой миссии ВС РФ, а также осознанию какой современный офицер необходим армии и как развить у себя необходимые инноваторские компетенции и военно-профессиональные качества, в том числе, в сфере ОВП [5; 11, С. 5-27 и др.].

Выводы. Таким образом, совершенствование содержания ОВП в ВУЦ нацелено на формирование и развитие у будущих офицеров: государственно-патриотической настроенности; высокого уровня знаний, умений и навыков по учебным дисциплинам ОВП; творческого подхода и стойкого интереса к военному делу; общевоенной компетентности на основе боевого опыта Великой Отечественной Войны, локальных войн и вооруженных конфликтов с участием ВС РФ; мобильности и целеустремленности в военно-служебной деятельности, способности руководить военнослужащими, брать ответственность на себя в критических обстоятельствах; стрессоустойчивости; строевой выправки, внешней привлекательности и аккуратности. Следовательно, становление общевоенной компетентности будущих офицеров – это усвоение ими знаний, овладение умениями и навыками в сфере ОВП, а также развитие личностных качеств, при помощи которых достигается необходимый уровень общевоенной подготовленности для успешной военно-служебной деятельности в войсках в условиях мирного и военного времени.

Литература:

1. Апоян, В.Э. Борович М.А. и др. Общевоенная подготовка. - Минск: БНТУ, 2017. 170 с.
2. Алехин И.А., Титова М.Ю. Педагогические условия формирования и развития авторитета офицера в воинском коллективе // Мир образования - образование в мире. 2009. № 4 (36). С. 118-122.
3. Алехин И.А., Ачкасов Н.Б., Башкирцев В.П. и др. ВОЕННАЯ ПЕДАГОГИКА: Учебник для военных вузов / Санкт-Петербург, 2017. (2-е издание, исправленное и дополненное)

4. Гожиков В.Я., Казакова Л.П., Караяни А.Г. и др. Психолого-педагогические условия формирования военно-профессиональной идентичности будущих офицеров в военном вузе: монография, М.: ВУ, 2018.
5. Горбунова Н.В., Везетиу Е.В. Медиаобразовательные технологии в системе формирования информационной компетентности будущих педагогов // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 5 (66). С. 66-69.
6. Ленёв, Ю.А., Ефремов А.В., Шишков А.И. Педагогические аспекты использования интерактивных методов обучения в тактико-специальной подготовке военных специалистов // Мир образования - образование в мире. 2016. № 4 (64). С. 240-246.
7. Микрюков, В.Ю. Общевоенная подготовка - М. 2017.
8. Приказ Министра обороны РФ 2014 г. № 670 «О мерах по реализации отдельных положений статьи 81 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в РФ», с изменениями и дополнениями, введёнными в действие Приказом Министра обороны РФ № 626 от 10 октября 2019 г.
9. Приказ Министра обороны РФ № 95 от 22 февраля 2019 г. «Об организации военно-политической подготовки в ВС РФ».
10. Савинкин, А.Е. Российская наука побеждать: Сирийский опыт / А.Е. Савинкин // Военно-академический журнал. № 2(18). 2018. С. 5-27.

Педагогика

УДК 371

директор Зенкина Анжелика Владимировна

Областное государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение «Смоленский строительный колледж» (г. Смоленск)

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА «ШКОЛА-КОЛЛЕДЖ-ПРЕДПРИЯТИЕ»

Аннотация. В статье рассмотрена система педагогического сопровождения профессиональной социализации студентов, определены этапы технологии педагогического сопровождения, принципы и формы его воплощения на практике. Профессиональная социализация играет большую роль в развитии личности обучающихся и успешном вхождении выпускников профессиональных образовательных организаций в самостоятельную профессиональную жизнь. Ключевым условием успешной профессиональной социализации обучающихся становится создание единого образовательного пространства «школа-колледж-предприятие». Единое образовательное пространство «школа-колледж-предприятие», созданное в условиях сетевого взаимодействия, позволяет организациям-партнерам достигать единые цели в вопросах подготовки кадров, объединяя ресурсы, совместно используя их, тем самым обеспечивая эффективное функционирование каждого ее элемента в отдельности и в целом для всей социально-экономической системы.

Ключевые слова: профессиональная социализация, единое образовательное пространство, сетевое взаимодействие, модель профессиональной социализации обучающихся, педагогическое сопровождение.

Annotation. In article the system of pedagogical support, stages of technology of pedagogical support, principles and forms of its embodiment in practice are defined. Professional socialization plays a large role in the development of students' personality and the successful entry of graduates of professional educational organizations into an independent professional life. The main condition for successful professional socialization of students is the creation of common educational space «school-college-enterprise». The common educational space «school-college-enterprise», created in the conditions of network interaction allows partner organizations to achieve common goals in professional training, by combining resources, sharing them, thereby ensuring the effective functioning of each its elements individually and as a whole for the entire socio-economic system.

Keywords: professional socialization, common educational space, network interaction, a model of professional socialization of students, pedagogical support.

Введение. Подготовка квалифицированных рабочих кадров в XXI веке стала ключевой задачей развития российской промышленности в реализации амбициозных планов Правительства Российской Федерации. Это обуславливает необходимость новых подходов к организации образовательного процесса в профессиональных образовательных организациях, направленных на обеспечение качества обучения выпускников колледжей и успешность их социализации в профессиональном сообществе. Данные подходы согласуются со стратегическими ориентирами, отраженными в таких нормативных документах, как Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года; Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года; Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2018-2025 годы; Национальный проект «Образование» по направлению «Подготовка высококвалифицированных специалистов и рабочих кадров с учетом современных стандартов и передовых технологий», «Региональный стандарт промышленного роста».

Изложение основного материала статьи. Формирование профессиональной социализации студента колледжа, как будущего рабочего, начинается на школьной скамье в процессе выбора ими профессии и продолжается в течение всего периода обучения в колледже.

В работах российских ученых профессиональная социализация рассматривается в триединстве ее проявлений: адаптация к профессиональному сообществу; принятие его как данности; способность и потребность изменять и преобразовывать действительность и самого себя.

Организация профессиональной социализации студентов в условиях образовательного пространства «школа-колледж-предприятие» позволяет в полной мере реализовать все полифункциональные возможности образования в развитии личности обучающегося в соответствии с современными потребностями российского общества, обеспечить непрерывность образования, разнообразие образовательных траекторий, используя пространственные взаимосвязи. Образовательное пространство в условиях «школа-колледж-предприятие» позволит выстроить оптимальную систему взаимодействия не только между ключевыми участниками

созданного пространства, но с другими организациями (научно-образовательными, социально-культурными, общественными), заинтересованными в вопросах подготовки рабочих кадров. Данный факт способствует обеспечению целостности образовательного пространства, наличию и полноте информационной коммуникации.

Структурная схема организации профессиональной социализации обучающихся в условиях образовательного пространства «школа-колледж-предприятие» представлена на рисунке 1.

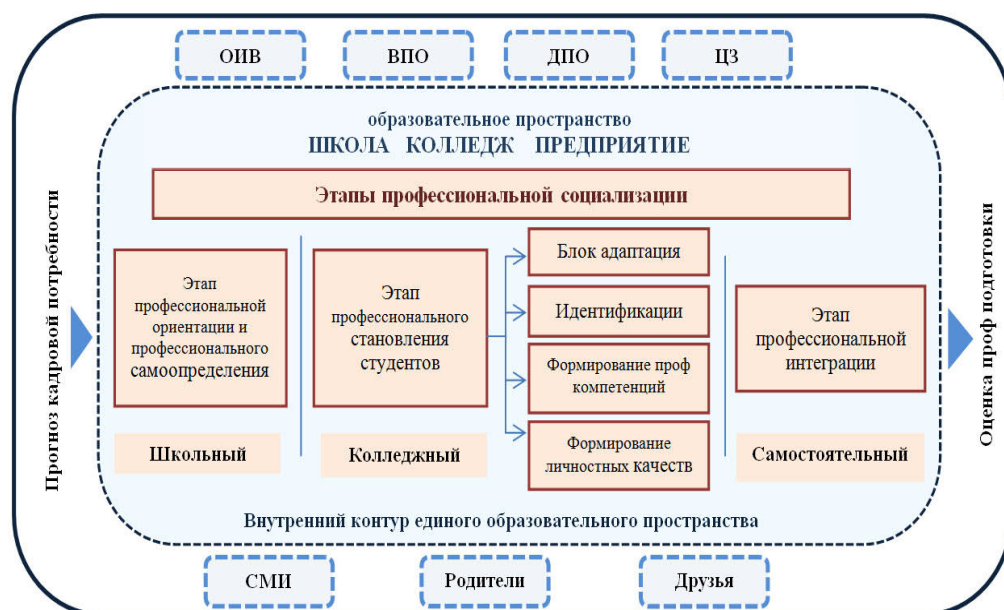


Рис. 1. Структурная схема организации профессиональной социализации студентов профессиональных образовательных организаций

Ключевыми участниками внутреннего контура нашего пространства будут являться школы, колледжи и предприятия, которые в контексте образовательного пространства объединены общей целью, задачами, структурно-организационной моделью, нормативно-локальными актами. Предприятия и отраслевые объединения работодателей, консолидирующие общие интересы всего бизнес сообщества, играют важную роль в определении требований к квалификации кадров, разработке модели учебного процесса и участии в учебно-производственном процессе, профессионально ориентационных мероприятиях и мероприятиях, способствующих развитию профессиональной адаптации обучающихся к профессиональной деятельности, оценке качества подготовки квалифицированных кадров в регионе.

К внешнему контуру единого образовательного пространства мы относим органы власти, образовательные организации высшего и дополнительного профессионального образования, общество, общественные институты, СМИ, которые опосредованно влияют на профессиональное становление будущих рабочих кадров.

Профессиональную социализацию условно можно разделить на три периода: школьный, колледжный, которые относятся к периодам управляемой профессиональной социализации, и период самостоятельной профессиональной социализации молодого рабочего в условиях конкретного производства. К школьному периоду профессиональной социализации обучающихся можно отнести этап профессиональной ориентации и профессионального самоопределения школьников; к колледжному периоду – этапы: профессиональной адаптации обучающихся к профессиональной деятельности, профессиональной идентификации, формирования профессиональных компетенций и личностных качеств, необходимых для профессионального становления студентов; к самостоятельному периоду - этап профессиональной адаптации и интеграции.

Целью этапа профориентации и профессионального самоопределения является формирование у старшеклассников готовности к самостоятельному и осознанному выбору профессии. Для оценки готовности школьников к выбору профессии мы используем диагностическую методику, разработанную А.П. Чернявской, критериальными показателями которой являются: «автономность (самостоятельная активность и ответственная позиция по отношению к выбору профессии, независимость от окружающих, умение выделять свои собственные профессиональные приоритеты), информированность (владение информацией о мире профессии, об их особенностях и профессиональных требованиях), планирование (умение строить план своего профессионального развития, различные варианты по достижению своих профессиональных целей), принятие решения (умение собрать обоснованные варианты решения вопросов, выбрать наиболее оптимальное и адекватное решение, способность планировать свое профессиональное будущее в рамках принятого решения), эмоциональное отношение (эмоциональная включенность в процесс выбора профессии, положительно окрашенное отношение к данному процессу, готовность старшеклассника быть субъектом труда)» [8].

Профессиональная адаптация обучающихся к производственной деятельности включает в себя приспособление их к условиям профессиональной деятельности на предприятии; знакомство с профессиональными ценностями и нормами, особенностями работы. Профессиональная адаптация характеризуется такими показателями, как: мотивация к профессиональной деятельности; социально-производственная адаптация (адаптивность, принятие себя, принятие других, эмоциональный комфорт, внутренний и внешний контроль, эскапизм (уход от проблем)).

Профессиональная идентификация - это «формирование осознания принадлежности к профессии, в соответствии с требованиями к выполнению обязанностей, профессиональным нормам, образцам и идеалам» [6]. Уровень идентичности определяется как ярко выраженная, активная профессиональная идентичность и невыраженная, пассивная профессиональная идентичность.

Формирование у обучающихся профессиональных компетенций, необходимых для профессиональной деятельности, содержит когнитивную составляющую, включающую в себя качество и актуальность профессиональных знаний, умение применять их в практической деятельности, и деятельностную составляющую, характеризующую сформированность у студентов умений и навыков, необходимых для успешного выполнения производственных заданий.

Базовыми личностными качествами, необходимыми для успешного профессионального становления молодых рабочих, по мнению предприятий-работодателей, являются наличие таких качеств, как: ценностная ориентация, трудолюбие, стрессоустойчивость, стремление к непрерывному саморазвитию и профессиональному росту, ориентация на высокое качество конечного продукта своего труда.

Основным педагогическим условием успешной организации профессиональной социализации для студентов колледжа в образовательном пространстве «школа-колледж-предприятие» является педагогическое сопровождение профессиональной социализации обучающихся.

В работах российских ученых сопровождение профессиональной социализации обучающихся рассматривается как комплекс целенаправленных организационно-педагогических действий, обеспечивающий создание условий для профессиональной социализации личности, и направленный на включенность обучающегося в процесс развития и саморазвития через взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого данного процесса. Мы разделяем данную точку зрения, понимая под системой комплексного педагогического сопровождения профессиональной социализации обучающихся, организационно-педагогическую деятельность, которая с помощью интеграции потенциала обучающихся, включенности педагогов и условий, созданных в рамках единого образовательного пространства «школа-колледж-предприятие», обеспечивает эффективность профессиональной социализации личности. Созданное образовательное пространство «школа-колледж-предприятие» в данном случае является «пространством» для встреч, диалога, взаимодействия, в котором происходит осознанное, обоснованное профессиональное становление будущего рабочего.

Педагогическое сопровождение профессиональной социализации обучающихся имеет разновекторную направленность, с одной стороны, это обеспечение условий для организации профессиональной социализации в созданном образовательном пространстве «школа-колледж-предприятие», с другой стороны, это обеспечение психолого-педагогического сопровождения, направленного на стимулирование включенности и активности студентов в процесс саморазвития, оказание им помощи в преодолении возникающих трудностей, создание эмоционального комфорта и нейтрализацию действий негативных факторов в процессе профессиональной социализации.

Таким образом, основной задачей педагогического сопровождения профессиональной социализации обучающихся является создание единой системы сопровождения, как пространства для развития личности, в котором происходит событийная общность студента и педагога, обеспечивающая принципы непрерывности и преемственности развития.

Педагогическое сопровождение профессиональной социализации обучающихся осуществляется в соответствии со следующими её направлениями:

1) Организационное: организация сетевого взаимодействия организаций-партнеров в рамках созданного образовательного пространства «школа-колледж-предприятие»; создание системы управления профессиональной социализацией обучающихся в созданном пространстве с возможностью внесения своевременных корректировок; разработка нормативных актов регулирования; определение набора профессиональных и личностных компетенций выпускника.

2) Учебно-методическое: наличие образовательных программ, методических и программных материалов, адаптированных к требованиям социально-экономического общества; профессионально-педагогическая компетентность участников образовательного пространства.

3) Психолого-педагогическое: реализация мероприятий, направленных на мотивацию студентов к саморазвитию, положительное эмоциональное состояние, развитие личностных качеств, необходимых для профессионального становления.

4) Мониторинговое: диагностика успешности профессиональной социализации обучающихся и своевременная ее корректировка. Определение уровня профессиональной социализации обучающихся проводится на каждом этапе по следующим критериальным показателям: уровень готовности к выбору профессии, уровень адаптации к профессиональной деятельности, уровень профессиональной идентичности студента, уровни сформированности профессиональных компетенций и профессионально-личностных качеств.

Формирование образовательного пространства «школа-колледж-предприятие» путем организации сетевого взаимодействия участников данного пространства с целью создания условий для профессиональной социализации обучающихся связано с определением целей, структуры, этапов его формирования, управлением данным пространством и др. Целевое моделирование процесса формирования образовательного пространства включает в себя определение целевого состояния (изучение взаимовыгодных точек соприкосновения, создание системы общего видения); утверждение дорожной карты формирования единого образовательного пространства, как основы профессиональной социализации обучающихся. В ходе целевого моделирования разработана линейка данного процесса - образ формирования образовательного пространства, отображающая последовательность этапов его формирования для создания условий по достижению конечной цели - успешной профессиональной социализации обучающихся (Рис. 2).



Рис.2 Линейка процесса формирования образовательного пространства «школа-колледж-предприятия» как основы профессиональной социализации обучающихся

Насыщение образовательного пространства «школа-колледж-предприятие» учебно-методическим компонентом включает в себя обеспечение образовательного процесса методическими, нормативными и программными материалами, обуславливающее фундаментальность и модульность образования, единство образования и жизни, свободу выбора образовательного маршрута. Образовательные программы, актуализированные в соответствии с требованиями социально-экономического общества, обеспечивают преемственность обучения, синхронизацию теории и практики, наличие «образовательных мостиков», позволяющих своевременно корректировать образовательные траектории обучающегося при ошибочном выборе студента.

В качестве сопровождающего лица в процессе профессиональной социализации обучающихся в диалоге «студент-педагог» выступают преподаватели, тьюторы, педагоги-психологи, наставники из числа квалифицированных специалистов предприятия, которые должны обладать профессионально-педагогической компетентностью. В связи с этим в условиях образовательного пространства создана системная программа развития компетентности педагогов, в процессе реализации которой обеспечивается повышение квалификации методической составляющей работы педагога в ведущих институтах развития образования страны, изучение ими передовых технологий и лучших практик на стажировочных площадках предприятий, в Академии Ворлдскиллс России.

Выводы. Основными функциями психолого-педагогического сопровождения является развитие мотивационно- стимулирующей деятельности, побуждающей студента к саморазвитию, положительного эмоционального отношения к данному процессу. Формами работы на данном этапе являются организация самостоятельной работы обучающихся с использованием цифровых технологий, факультативные, тренинговые занятия по развитию личностных компетенций, пробная профессиональная деятельность, информирование о профессиях, консультирование и др. В рамках мониторинговых исследований организации профессиональной социализации проводится диагностическо-коррекционная работа, позволяющая выявлять промежуточные и итоговые результаты успешности обучающихся, анализировать их и вносить корректировки в процесс профессиональной социализации обучающихся. Методами профессиональной социализации на данном этапе являются профессиональная диагностика, прогнозирование, консультирование и др.

В ходе педагогического сопровождения профессиональной социализации старшеклассников на этапе профессиональной ориентации и самоопределения в условиях образовательного пространства «школа-колледж-предприятие» наибольшее распространение получили такие мероприятия, как: создание сети консультационной навигации; профильное обучение школьников; проведение массовых профориентационных мероприятий, специализированных конкурсов для школьников, в том числе конкурсов профессионального мастерства; информирование школьников и их родителей о состоянии и перспективах рынка труда и о возможностях профессиональных образовательных организаций; тренинговые мероприятия, направленные на оценку эмоциональной включенности обучающегося в процесс профессиональной социализации.

Педагогическое сопровождение профессиональной социализации обучающихся на этапе профессиональной адаптации к профессиональной деятельности включает в себя: организацию знакомства с предприятиями по выбранной профессии (с нормами, особенностями производства, профессиональными требованиями и т.п.), диагностику мотивов профессионального выбора, помощь в развитии учебных умений, консультирование первокурсников, разочаровавшихся в выборе профессии; коррекцию профессионального самоопределения при компромиссном выборе профессии; поддержку в осуществлении студентами первых профессиональных проб. На этапе профессиональной идентификации у студентов появляются новые, более актуальными ценности, связанные с профессиональной самореализацией, трудоустройством, построением траектории карьерного развития. В связи с этим комплексное педагогическое сопровождение включает в себя работу по расширению профессиональных контактов студентов с квалифицированными рабочими, достигшими значительных результатов в профессиональной деятельности; тренинги и консультации, направленные на умение студента оценивать себя, сопоставлять личностные характеристики с характеристиками идеальной модели; оказание помощи и поддержки ввыстраивании индивидуальной траектории развития; коррекция будущих профессиональных инициатив; обеспечение вхождения в различные профессиональные сообщества и др.

Педагогическое сопровождение профессиональной социализации на этапе формирования у обучающихся профессиональных компетенций и личностных качеств, необходимых для успешного профессионального становления будущих рабочих, включает мастер-классы от квалифицированных рабочих предприятия, организацию самостоятельной работы студентов, факультативные занятия, организацию конкурсов профессионального мастерства, в том числе чемпионатов профессионального мастерства по стандартам Ворлдскиллс, и др.

Таким образом, педагогическое сопровождение профессиональной социализации, организованное в условиях образовательного пространства «школа-колледж-предприятие», помогает обучающему свободно

войти в ту «зону развития», которая обеспечит высокий уровень его профессионального развития и профессионального становления.

Литература:

1. Горшенин, В.И. Социокультурная среда образовательной организации как средство профессиональной социализации будущего специалиста среднего звена: Диссертация. Оренбург, 2017.
2. Деева Ю.И., Елфимова М.М. Развитие психологической готовности к выбору профессии у старшекласников средствами профориентационного практикума // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. - Т. 50. - С. 119-126.-URL: <http://e-koncept.ru/2016/76665.htm>.
3. Кагатина, И.В. Профессиональная социализация студентов медицинских вузов: Автореферрат. Волгоград, 2008.
4. Ковалева, А.И., Перинская Н.А. Социология молодежи. Электронная энциклопедия // <http://soc-mol.ru/encyclopaedia/theories/209-socializaciya-professionalnaya.html> (дата обращения 14.01.2020).
5. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности // МПСИ: Воронеж: МОДЭК, 2002.
6. Садырин В.В., Яковлева Н.О., Трубайчук Л.В. и др. / Профессиональная социализация выпускников педагогических вузов на основе использования современных технологий сетевого взаимодействия: коллективная монография / под общей ред. Садырина В.В. - Челябинск: Из-во Чел. Гос. Пед. Ун-та, 2013. - С. 294
7. Стародубцева Е.В. Педагогическое сопровождение обучающихся в системе постдипломного образования. - Педагогика: традиции и инновации: материалы междунар. Заоч. Науч. Конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.) Т.11. - С. 121-123
8. Чернявская А.П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации. - М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001 - 96 с.

Педагогика

УДК 376.36(045)

кандидат педагогических наук, доцент Золоткова Евгения Вячеславовна
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);
кандидат педагогических наук, доцент Лаврентьева Марина Анатольевна
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);
старший преподаватель кафедры специальной педагогики и медицинских основ дефектологии Гришина Ольга Сергеевна
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

ОСОБЕННОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация. В статье рассматриваются особенности логопедической работы, направленной на формирование лексической стороны речи у дошкольников с расстройствами аутистического спектра. Представлен анализ результатов эмпирического исследования по изучению особенностей умений построения простых предложений у дошкольников с расстройствами аутистического спектра. Освещается апробированная программа коррекционно-развивающей работы, направленная на формирования лексической стороны речи у дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

Ключевые слова: дошкольный возраст, лексическая сторона речи, логопедическая работа, расстройства аутистического спектра.

Annotation. The article deals with the features of speech therapy aimed at forming the lexical side of speech in preschool children with autism spectrum disorders. The article presents an analysis of the results of an empirical study on the features of the ability to construct simple sentences in preschool children with autism spectrum disorders. The author highlights a proven program of correctional and developmental work aimed at forming the lexical side of speech in preschool children with autism spectrum disorders.

Keyword: preschool age, lexical side of speech, speech therapy work, autism spectrum disorders.

Работа выполнена в рамках гранта Российского фонда фундаментальных исследований по теме «Проектирование коррекционно-развивающей работы по развитию эмоционально-волевой сферы у умственно отсталых дошкольников с расстройствами аутистического спектра» (№20-013-00367) (руководитель – Е.В. Золоткова)

Введение. У детей с аутистическими проявлениями наблюдается нарушение социального взаимодействия и способности к общению. Большинство исследователей, такие как Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, О.С. Никольская и др., рассматривают аутизм, как социально-коммуникативное расстройство. Связь аутичного ребенка с близким человеком и с социумом грубо нарушена, и иным образом, не так как у других детей с ограниченными возможностями здоровья.

Введение таких детей в социум особенно трудно, преодоление эмоционального дискомфорта и вовлечение ребенка в развивающее взаимодействие представляет главную задачу специальной психолого-педагогической помощи при аутизме. В связи с этим вопросы совершенствования логопедического сопровождения дошкольников с расстройствами аутистического спектра являются актуальными на современном этапе развития психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья.

Изложение основного материала статьи. В многочисленных исследованиях аутизм рассматривается как состояние, характеризующееся активным отстранением от внешнего мира, снижением потребности в коммуникации как со сверстниками, так и со взрослыми, стереотипностью поведения, нарушением или

задержкой коммуникативных функций речи. Отчего нарушение общения является доминирующим во всем развитии и поведении ребенка (Е.Р. Баенская, М.М. Либлин, О.С. Никольская, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго и др.).

Клинико-психолого-педагогическая картина аутистических расстройств личности, по мнению многочисленных авторов исследований, очень сложна и многообразна в сравнении с другими нарушениями развития. Основным его признаком, с точки зрения большинства исследователей, является особое патологическое состояние психики, при котором у ребенка наблюдается активное отстранение от внешнего мира, снижение потребности в коммуникации как со сверстниками, так и со взрослыми, стереотипность поведения, нарушение или задержка коммуникативных функций речи. Могут наблюдаться специфические нарушения речевого развития (мутизм, эхолалии, вербальные штампы, стереотипные монологи, отсутствие в речи первого лица). Наблюдается низкий познавательный интерес [1; 4; 6].

По мнению исследователей, наряду со специфическими нарушениями у детей с расстройствами аутистического спектра могут наблюдаться неспецифические проблемы. Большинство детей страдает от дезорганизации своего досуга, обусловленное безынициативностью, пассивностью к изменениям окружающей среды. Постановка диагноза происходит в том случае, если патологии развития диагностируются в первые 3 года жизни, но синдром аутизма может проявляться во всех возрастных группах [4, с. 28].

Обобщая результаты исследования Е.В. Золотковой, И.В. Цыпляковой можно утверждать, что детям с расстройствами аутистического спектра характерен эмоциональный дискомфорт в контактах с окружающими людьми, даже самыми близкими [2, с. 15].

Сверхторможность детей данной категории, искажение формирования эмоционально-волевой сферы, поверхностность эмоций, их малая дифференциация, снижение потребности эмоционального контакта с окружающим миром влекут за собой, по мнению О. С. Никольской, трудности активного включения детей данной категории в процесс коммуникации в бытовых ситуациях [4, с. 32].

Лексическая сторона речи составляет важную часть связной речи, которая в свою очередь является наиболее сложной формой речевой деятельности. Выполняя важнейшие социальные функции, она является средством социального взаимодействия и, прежде всего, одним из главных инструментов словесно-логического мышления [7, с. 45].

С.С. Морозова подчеркивает, что при всем разнообразии расстройств речи у детей с расстройствами аутистического спектра, можно выделить некоторые основные особенности: мутизм (отсутствие речи) у значительной части детей; эхолалии, часто воспроизводимые спустя некоторое время; большое количество слов – штампов и фраз; отсутствие обращения в речи, несостоятельность в диалоге; позднее появление в речи личных местоимений (особенно «я»); нарушение семантики, неологизмы; нарушения грамматического строя речи; звукопроизношения; просодических компонентов речи [3].

Аналогично, уровень развития экспрессивной речи зависит от уровня развития импрессивной. Уровень сформированности лексической стороны речи, как одной из составляющих развития связной устной речи детей с аутизмом значительно отличается от уровня их нормально развивающихся сверстников по качественным и количественным характеристикам. Недоразвитие диалогической формы речи сказывается на качестве монологической. Аналогично, уровень развития экспрессивной речи зависит от уровня развития импрессивной [5, с. 6].

Все это усугубляют характерные личностные особенности рассматриваемой категории детей (С. Гринспен, С. Уидер). Они заключаются в узком круге интересов и мотивов к речевой деятельности и в недостаточности самосознания [1, с. 11].

Определение особенностей логопедической работы по формированию лексической стороны речи у дошкольников с расстройствами аутистического спектра предполагает проведение исследования.

С целью изучения особенностей лексической стороны речи у дошкольников с расстройствами аутистического спектра был проведен констатирующий эксперимент. В нем приняли участие дети с заключением ПМПК: «Последствия органического поражения центральной нервной системы со снижением интеллекта до степени выраженной дебильности. Выраженные эмоционально-волевые нарушения (аутист). Недоразвитие речи» – 1 ребенок; «Умственная отсталость легкой степени (выраженная дебильность) в динамике дифференцировать с F-71. Нарушения речи. Выраженные эмоционально-волевые нарушения, своеобразии психологического развития» – 2 ребенка; «Органическое поражение головного мозга с умеренно выраженным снижением интеллекта. Эмоционально-волевые нарушения (аутистическая симптоматика). Нарушения речи» – 4 ребенка; «Последствия органического поражения центральной нервной системы со снижением интеллекта до степени выраженной дебильности. Эмоционально-волевые нарушения (аутистическая симптоматика). Недоразвитие речи» – 3 ребенка; «Последствия органического поражения центральной нервной системы со снижением интеллекта до степени умеренно выраженной дебильности. Эмоционально-волевые нарушения. Аутистическая симптоматика» – 2 ребенка.

Дошкольникам с расстройствами аутистического спектра были предложены три серии экспериментальных заданий. Первая экспериментальная серия была нацелена на изучение особенностей лексики, обозначающей действия человека. Вторая серия констатирующего эксперимента исследовала понимание общности действий разных животных, людей, предметов. Третья серия констатирующего эксперимента выявляла умение участвовать испытуемого в диалоге, в котором ответ ребенка эхолалично повторяет вопрос взрослого.

На основании результатов проведенного исследования были условно выделены три уровня сформированности у ребенка с расстройствами аутистического спектра умений строить простые предложения.

Достаточный уровень – развернутый и подробный ответ, достаточная сформированность умений построения простых предложений. Этот уровень предполагает, что ребенок самостоятельно справился со всеми заданиями, быстро и правильно ответил на поставленные вопросы. Выполнение заданий ребенком данного уровня отличалось точностью следования инструкциям экспериментатора, ребенок усваивал инструкцию с первого раза, дополнительных разъяснений не требовалось. На данном уровне оказалось 30,8 % испытуемых.

Средний уровень – ответы на вопросы с помощью; средний уровень сформированности умений построения простых предложений. На данном уровне допускаются негрубые ошибки, частично правильное

выполнение задания. Характер данных ошибок позволяет говорить о том, что у ребенка сформированы умения построения простых предложений, но они затрудняются при самостоятельном выполнении заданий, ему требуется помощь со стороны экспериментатора. К среднему уровню было отнесено 31,8 % детей.

Низкий уровень – задание не выполняет даже с помощью вопросов; низкий уровень сформированности умений построения простых предложений. Испытуемый допускал грубые ошибки при выполнении всех заданий, нуждался в помощи экспериментатора. Очень часто начинал выполнять задание, отвечать на вопросы, а затем отказывались от выполнения, говоря, что он не умеет так делать, или ничем не обосновывая свой отказ. Низкий уровень развития лексической стороны отмечался у 37,4 % дошкольников.

Таким образом, в ходе исследования мы пришли к выводу, что для ребенка с расстройствами аутистического спектра характерно замедленное формирование умений построения простых предложений; недостаточная зрелость лексики, обозначающей действия человека; низкий уровень понимания общности действий разных животных, людей, предметов. Ребенок с трудом идет на контакт, волевая регуляция практически не развита.

Имеющиеся экспериментальные данные указывают на необходимость разработки и проведения специальной логопедической работы, направленной на преодоление у данной категории детей несформированности умений построения простых предложений, обучение поддержанию адекватного диалога со сверстниками и взрослыми в бытовых ситуациях.

Логопедическая работа с дошкольниками с расстройствами аутистического спектра была основана на формировании лексики, обозначающей действия человека; понимании общности действий разных животных, людей, предметов; расширении предикативного словаря. Формирование лексической стороны речи протекает более успешно, если основывается на непосредственной коммуникативной ситуации [5, с. 28].

Основными принципами реализации логопедической работы были системность, комплексность и интегративность.

Системный подход реализовывался в том, что все сферы деятельности ребенка были охвачены процессом формирования лексической стороны речи.

Комплексный характер логопедической работы заключался в том, что специалисты образовательной организации (психолог, логопед, дефектолог, учителя), родители оказывали ребенку совместную помощь, охватывая все сферы его деятельности.

В работе реализовали принцип интегративности, поскольку предусматривалась интеграция различных методов, форм, дидактических и психотерапевтических приемов.

Реализации данных принципов осуществлялась в тесной взаимосвязи всех специалистов образовательной организации в работе с умственно отсталыми детьми с расстройствами аутистического спектра.

С целью обеспечения единства в работе всех специалистов с данной категорией детей нами был выработан следующий алгоритм действий.

1. Совместное изучение учителем-логопедом и дефектологом содержания логопедической работы и составление тематического плана работы по формированию лексической стороны речи детей. В процессе анализа обеспечивалось содержательное взаимодействие занятий, проводимых дефектологом, и тех, которые проводит логопед. Это способствовало выработке единой траектории логопедической работы.

2. Проведение специальных коррекционно-развивающих занятий по формированию умений построения простых предложений у дошкольников с расстройствами аутистического спектра. Они являлись основой всей логопедической работы.

3. Совместная работа специалистов и родителей по формированию лексической стороны речи. В процессе формирующего эксперимента мы предлагали родителям рекомендации по проведению ежедневной работы с ребенком по заданиям, которые разрабатывали дефектолог, логопед. При необходимости разъясняли, что только в таком случае возможны положительные результаты.

В ходе формирующего эксперимента было разработано календарно-тематическое планирование индивидуальных занятий по формированию лексической стороны речи, основанного на развитии умений строить простые предложения и конспекты занятий по формированию лексической стороны речи у дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

В ходе занятий по формированию лексической стороны речи использовались следующие специальные приемы: визуальный контакт, понимание взгляда, установление внимания; привлечение внимания; понимание и использование жестов; вербальная просьба; речевые формулы: здравствуйте, спасибо...; комментирование; сообщение информации; работа над увеличением числа спонтанных высказываний; понимание эмоциональных высказываний; совместная деятельность; стимулирование ответов на вопросы: «зачем это нужно?», «что этим делают?»; согласие и отказ.

Занятия по формированию лексической стороны речи носили интегративный характер, заключающийся во включении в их проведение элементов песочной терапии, игротерапии, арттерапии, музыкотерапии и др.

Особенностью проводимого экспериментального обучения было то, что работа параллельно проводилась по трем направлениям: изучение особенностей лексики, обозначающей действия человека; понимание общности действий разных животных, людей, предметов; обучение поддержанию диалога с применением изученной лексики.

Основная форма работы – индивидуальные коррекционно-развивающие занятия. Их количество определялось сеткой занятий и специфическими индивидуальными особенностями детей. Индивидуальные логопедические занятия организовывались в рамках реализации адаптированных образовательных программ, составленных для каждого ребенка с учетом его речевого и психического развития. Таким образом, специально разработанные и подобранные занятия включали работу, направленную на формирование понимания общности действий разных животных, людей, предметов; изучение профессиональной деятельности человека; обучение подбору антонимов и синонимов; накопление предикативного словаря. Реализация данной методической разработки в целом способствовала формированию у детей дошкольного возраста с ранним детским аутизмом умений строить простые предложения и обеспечила активное использование накопленной лексики в процессе непосредственного общения, а также расширила коммуникативные возможности детей.

В заключение следует подчеркнуть, что обучение детей с расстройствами аутистического спектра участвовать в коммуникации способствует поддержке их адекватного, соответствующего возможностям и

способностям темпа психического развития, реализацию их внутреннего потенциала и эффективной социализации. При этом получение положительных результатов достигается за счет проведения целостной, системной, комплексной, интегративной работы, основанной на тесном взаимодействии всех специалистов образовательной организации и родителей. Формирование лексической стороны речи протекает более успешно, если основывается на непосредственной коммуникативной ситуации.

Выводы. Логопедическую работу по преодолению речевых расстройств у детей с аутизмом нужно начинать как можно раньше, так как для преодоления аутистического барьера потребуется очень длительный период комплексной системной работы всех специалистов психолого-педагогического сопровождения (дефектолога, учителя-логопеда, педагога-психолога, специального психолога, психиатра, социального педагога и т.д.), а также родителей, воспитывающих ребенка с данным нарушением. Для успешной социализации ребенка с аутизмом реализация логопедической работы должна основываться на таких принципах, как системность, комплексность и интегративность.

Литература:

1. Гринспен, С. На ты с аутизмом: использование методики Floortime для развития отношений, общения и мышления = EngagingAutism [Электронный ресурс] / С. Гринспен, С. Уидер. – М.: Теревинф, 2015. – 51 с.
2. Золоткова, Е.В. Теоретические и практико-ориентированные основы развития эмоционально-волевой сферы у дошкольников / Е.В. Золоткова, И.В. Цыплякова // Методология, теория и практика обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях модернизации образования: монография / под ред. Н.В. Рябовой; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2019. – С. 6-46.
3. Морозова, С.С. Развитие речи у аутичных детей в рамках поведенческой терапии [Электронный ресурс] / С.С. Морозова. – URL: <http://www.autism.ru/read.asp?id=150&vol=0>.
4. Никольская, О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, – М.: Теревинф, 2015. – 288 с.
5. Нуриева, Л.Г. Развитие речи у аутичных детей: методические разработки [Электронный ресурс] / Л.Г. Нуриева. – М.: Теревинф, 2015. – 138 с.
6. Рудик, О.С. Коррекционная работа с аутичным ребенком [Электронный ресурс]: методическое пособие / О.С. Рудик. – М.: Владос, 2015. – 190 с.
7. Чиркина, Г.В. Основы логопедической работы с детьми: учеб. пособ. / Г.В. Чиркина. – М.: Аркти, 2011. – 122 с.

Педагогика

УДК 378

доцент кафедры архитектуры и градостроительства,

член СХ России Зыков Константин Николаевич

Институт АРХиД Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Тюменский индустриальный университет» (г. Тюмень);

доцент кафедры архитектуры и градостроительства,

член СХ России Станков Иван Иванович

Институт АРХиД Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Тюменский индустриальный университет» (г. Тюмень)

РАЗВИТИЕ ГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ ТВОРЧЕСКИХ ПРОФЕССИЙ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ С МЯГКИМ МАТЕРИАЛОМ

Аннотация. В данной статье рассмотрены проблемы развития графических навыков студентов творческих профессий в процессе работы с мягким материалом. Авторы рассматривают особенности методики обучения графики, приёмам работы с мягкими графическими материалами для передачи светотеневых градаций, пространственных отношений и объектов, находящихся в них, а также современные проблемы развития графических навыков студентов с помощью приемов, применимых в зарисовках, набросках во время пленэра на основе анализа работ художников-графиков.

Ключевые слова: графические навыки, мягкие графические материалы, уголь, сангина, соус, карандаш, прием.

Annotation. This article discusses the problems of developing graphic skills of students of creative professions in the process of working with soft material. The authors consider the features of the method of teaching graphics, techniques for working with soft graphic materials to transfer light and shadow gradations, spatial relations and objects located in them, as well as modern problems of developing students' graphic skills using techniques used in sketches, sketches during the plein air based on the analysis of the works of graphic artists.

Keywords: graphic skills, soft graphic materials, charcoal, sanguine, sauce, pencil, reception.

Введение. В современном художественном образовании происходят изменения в сфере выбора целей и содержания направления на практико-ориентированное обучение. Основные задачи художественного образования в вузе, направлены на ориентацию будущих специалистов творческих профессий на освоение профессиональных компетенций, становление креативной личности.

Становится необходимым переосмысление методики преподавания рисунка в сфере современного художественного образования в вузе.

Поэтому объектом нашего исследования в статье развитие графических навыков, которые являются профессиональными компетенциями в системе становления качеств будущего профессионала.

Изложение основного материала статьи. Формированию графических умений уделяют внимание практически на всех дисциплинах художественной подготовки, поскольку рисунок является основой изобразительного искусства - живописи, скульптуры, декоративно-прикладного искусства.

При изучении форм и методов обучения рисунку мы опирались на работы Н.М. Молевой и Б.Э. Белютина, Н.Н. Ростовцева и др.

Немаловажную роль, по мнению этих исследователей, в формировании графических умений играет учебная, тренировочная деятельность, направленная на освоение различных графических, мягких материалов.

Большую теоретическую ценность для нашего исследования представляют научные изыскания таких художников-педагогов, как: Н.Н. Ростовцев, А.А. Унковский, Г.Б. Смирнов, Е.В. Шорохов, и др.

Так, в методических исследованиях педагогами-художниками отмечено, что при выполнении учебных заданий студентами могут быть использованы материалы, позволяющие передавать объёмность формы, моделировать форму не только штриховкой, но и тушёвкой, растёртым или разнофактурным пятном, что в свою очередь позволяет развивать графические умения и навыки.

Так, например, в исследованиях Савицкой А.В. графические умения рассматриваются как процесс прогрессирующих и качественных изменений данных умений, уровень овладения которыми у студентов характеризуется достаточно высокой степенью обобщенности с помощью графического метода или способа [1, с. 3].

Как известно умения отличаются от навыков тем, что графические навыки можно понимать как уровень овладения способами действия в художественной деятельности для решения графических задач, как некоторое самостоятельное, развернутое и сознательное действие, которое формируется в результате планомерного, последовательного образовательного процесса выстроенного на упражнениях и тренировочных заданиях.

Отдельные этапы образования двигательного навыка подробно прослежены в работах советского психолога Н.А. Бернштейна: исходя из концепции умственных действий, сделаны первые попытки планомерного формирования двигательного навыка [2].

Таким образом, графические навыки необходимо развивать в ходе планомерного обучающего процесса, на занятиях по Рисунку, при этом используя различные графические материалы. Рассмотрим методику использования мягких графических материалов.

Для передачи светотеневых градаций, пространственных отношений и объектов, находящихся в них, важно использовать основные изобразительные графические средства: линия, штрих, пятно, точки.

В зависимости от идеи художественного произведения важно использовать такие средства выразительности, как тон, фактура бумаги, цвет, который имеет второстепенное значение.

По мнению выдающегося педагога-художника Чистякова П.П. любое задание по выполнению графического задания с натуры: выполнение тонового рисунка гипсовых моделей, натюрморта, набросков фигуры или головы натурщика - в силу своих образных, специфических или содержательных черт «требуют своего» определённого графического материала, бумаги, своего художественного языка [3, с. 67].

Как отмечают педагоги-художники, такие как Н.Н. Ростовцев, Н.К. Шабанов, Е.В. Шорохов и др. Педагогу необходимо четко и правильно сформулировать учебно-творческие задачи, при этом выстроить соответствие задач каждого практического занятия и всего курса обучения [4].

Студентам также сообщается выполнение необходимых условий и требований к конечному результату в начале практических занятий, а также приводятся критерии оценивания выполненной работы до начала практической работы студентов [5, с. 123].

При выполнении заданий студентами старших курсов преподаватель ставит творческую проблему необходимого построения рисунка. Для решения, которой студент размышляет и находит решение проблем в ходе выполнения графических набросков. Для более эффективного решения проблемы возможно так же ставить индивидуальные задачи.

Как утверждают, художники-педагоги, рисовать полезно, меняя свою удалённость от природы, на близком и на далёком расстоянии. С помощью мягких графических материалов необходимо выполнять наброски тоновые, светотеневые, передать объёмность предмета [6, с. 34].

Важно отметить, что в процессе подготовки к практическому занятию педагог должен подойти тщательно к отбору материала для занятия, который может содержать историческую справку, искусствоведческий комментарий. В ходе сообщения педагог дает расшифровку профессиональных или научных терминов, подкрепляя наглядными пособиями (презентации с репродукциями работ, примеры техник, папки с образцами) [6, с. 18].

Для развития у студентов первокурсников глазомера важно выполнять различные графические упражнения, такие как зарисовки с натуры и по памяти. Для этого существует своеобразная техника изображения окружающей действительности в естественных условиях – пленэр. При выполнении набросков они учатся выделять характерные признаки: форма, размер, строение объекта, находящегося в пространстве и их взаимоотношении. На природе очень важно запечатлеть разное состояние погоды и времени: повышается вероятность запечатления предметов окружающей действительности в разном освещении, и легче уловить главное – передача эмоционального состояния.

Эффективным методом в процессе развития графических умения является анализ произведений мастеров, в котором можно акцентировать внимание студентов на технике выполнения, манере, выборе графического материала для наиболее полного раскрытия художественного образа произведения.

Так, например, в ходе постановки проблемы перед студентами при выходе на пленэр с целью выполнения графического пейзажа, возможно, проанализировать творчество русско-американского художника Мстислава Валериановича Добужинского, который являлся участником творческого объединения «Мир искусства», заслуженным критиком искусства и мемуаристом. Художник был признан мастером городского пейзажа, работающий как живописными, так и графическими средствами. В своих работах он часто использовал смешанные техники исполнения, для создания сложных цветовых и фактурных решений. К примеру, можно разобрать ряд его творческих работ выполненных мягкими графическими материалами, где художник мастерски передает мягкую вечернюю дымку городских домов г. С. Петербурга (см. рис. 1).

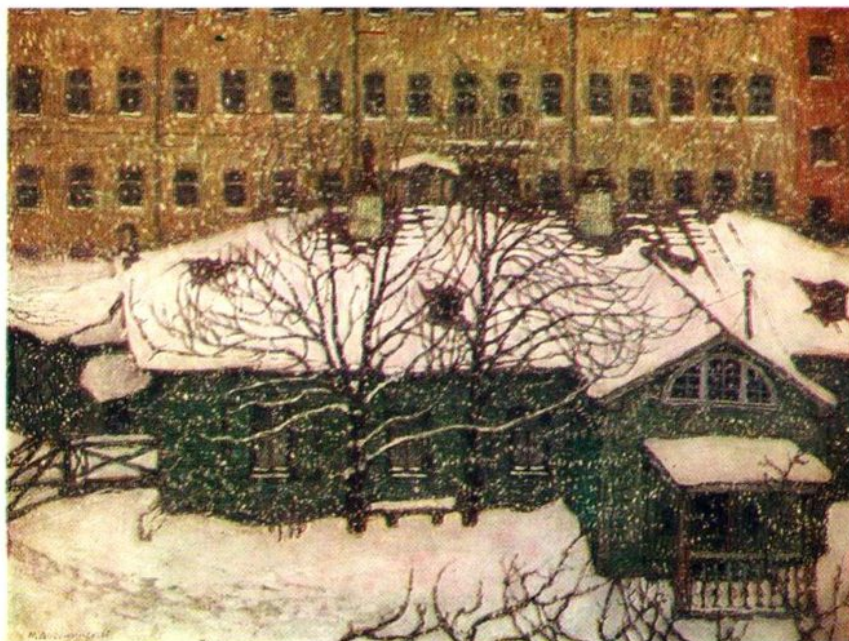


Рисунок 1. Добужинский М. В. «Домик в Петербурге»

Этот художник поразили фактурностью, сложностью цвета в своих работах. Кроме того, присутствие огромных масс и частичная детальность, создает впечатление недосказанности, а главное придает работам цельность [7].

Очень интересным творческим опытом для исследования может быть представлен графическими работами советского графика Гроссе Олега Ивановича. Его работы пронизаны тонким чувствованием графического материала, с помощью которого он передает точный характер города.

Автор виртуозно владел мягкими графическими материалами; пастель, уголь, графический карандаш и др. Свои работы он часто выполнял в смешанной технике, где каждый материал находил свое звучание и от этого техника исполнения приобретала свою выразительность и неповторимость (см. рис. 2).



Рисунок 2. Гроссе О.И. «Город»

На основании проанализированных произведений разных авторов, студент самостоятельно выбирает объект изображения, использование графических материалов и средств художественной выразительности,

тем самым активизирует свою творческую мысль, память, свою наблюдательность и воображение, что ведет к прогрессивному развитию фантазии, следовательно, и к развитию графических навыков.

В ходе использования показа приемов работы различными материалами преподаватель может раскрыть характерность графического художественного произведения, которая объясняется своей ясностью, лаконичностью, выразительностью исполнения, доступностью и простотой художественных материалов, которые отличаются, в сравнении с живописными материалами, своей экономичностью.

Рассмотрим свойства мягких графических материалов и некоторые приемы работы.

Одним из универсальных мягких материалов является графитный мягкий карандаш. В отличие от графитного карандаша повышенной твердости, мягкий карандаш используется для усиления тона в рисунке. Не смотря на то что, техника применения графитного карандаша не представляет особой сложности, все же работа более мягким карандашом требует определенных приемов, таких приемов как растушевка, растирка [8].

К мягким графическим материалам относится натуральная сангина, состоящая из глинистого вещества, окрашенного безводной окисью железа. Сангина отличается красно-коричневым светоустойчивым цветом. С помощью данного материала можно получить мягкие, ровные растяжки тона, которые не только светоустойчивы, а также изображения выполненные сангиной имеют прочное сцепление с поверхностью бумаги, не требующее закрепление. Рисовать сангиной можно не только по белой бумаге, а также учитывая красно-коричневатый цвет материала, тонированную бумагу или картон, лучше серых, голубоватых, зеленоватых и других холодных оттенков.

Наиболее широким тональным диапазоном, с бархатистой структурой штриха обладает мягкий графический материал – соус. Приемы работы с этим материалом подразделяется на два способа: сухой и мокрый. Например, сухим способом используют соус таким образом, что сначала растирают палочку о наждачную бумагу, или о лезвие канцелярского ножа до получения порошка. После чего порошок наносят на поверхность бумаги с помощью подготовленного для этого карандаша для того, чтобы выполнить растушку с помощью мягкой бумаги или тампоном из ваты. С помощью этого приема моделируются большие формы предметов, затем уточняются детали. Мокрый способ соответственно используют с применением воды.

Одним из самых популярных мягких материалов является уголь, потому что этот материал легко удаляется и корректируется. Однако, мягкий материал не очень то хорошо сцепляется с поверхностью бумаги, поэтому требует особой технологии закрепления. Способы закрепления впервые использовались еще с 16 века, когда его пытались смочить маслом. После чего бумагу с изображением помещали в водную баню с добавлением гуммиарабика. Такой рисунок мог долго храниться, не искажая нанесенное углем изображение.

Кроме того к мягким материалам относится пастель. Приемы работы пастелью во многом похожи на приемы работы соусом.

Таким образом, преподавателю также важно не только ознакомить с особенностями мягких графических материалов, а также раскрыть приемы работы мягкими графическими материалами.

Например, при работе над созданием художественного образа графического городского пейзажа можно использовать метод «втирания» мягких графических материалов, поскольку данный художественный материал имеет свойства растираться и рассыпаться. Такой прием можно использовать для передачи дальнего план, неба, каких-либо характерных состояний в природе, туманность, дымку, дождливое состояние, сумерки и т.п. После окончания работы, композиция закрепляется специальным художественным фиксатором.

В дополнении сказанного, нужно отметить, что с применением пятна и разнообразия его форм, а так же фактуры, значительно расширяется палитра средств построения графической композиции. Ели же графическая работа создается при сопоставлении тоновых форм с добавлением линейных фактурных и линейных, как правило, просматривается гармоничная связь между ними, которая ярко раскрывает их художественные свойства и сохраняет целостность всей графической композиции.

Выводы. Таким образом, к возможностям графических мягких материалов в развитии графических навыков относятся особенности самого материала, приемы работы с ними. Эффективным средством развития графических навыков в контексте дисциплины рисунок выступают систематические занятия, направленные на доведение до автоматизма. Важным условием, реализуемым в работе со студентами начиная с первого курса, основанной постепенное введение каких либо техник или материалов. В процессе исследования, было доказано, что овладение приемов работы с мягким материалом, с соблюдением специальной системы упражнений, на основе анализа работ художников-графиков, используя метод показа, специальные приемы работы (упражнения и тренировочные задания) с учетом особенности самого материала, может эффективно влиять на качественный уровень графических навыков у студентов творческих вузов.

Литература:

1. Савицкая Александра Васильевна / Педагогические условия развития графических умений студентов вуза // <https://docviewer.yandex.ru/view> (Дата обращения 27.06.2020 г.)
2. Большая советская энциклопедия <https://gufo.me/dict/bse/%D0%9D%D0%B0%D0%B2%D1%8B%D0%BA> (Дата обращения 27.06.2020 г.)
3. Чистяков П.П. Письма, записные книжки, воспоминания (1832-1919). М.: Искусство, 1953. - 539 с.
4. Шорохов Е.В. Рисунок. Живопись. Композиция. Хрестоматия / Сост.: Н.Н. Ростовцев, Е.В. Шорохов, С.Е. Игнатьев. — М.: Просвещение, 1989. 207 с.
5. Ростовцев Н.Н. Очерки по истории методов преподавания рисунка: Учебное пособие. — М.: Изобразительное искусство, 1983. — 288 с.
6. Материалы и техники рисунка.: Учеб. пособие для художественных вузов / подгот. М.С. Копейкиным, В.И. Королёвым, Пен Варленом и др. — М.: Изобразит, искусство, 1984. 95 с.
7. Гусарова А.П., Мстислав Добужинский. — М.: Изд-во «Белый город», 2001. — 48 с.
8. Акимова Н.Г. Материалы техники рисунка, используемые в преподавании дисциплины «Рисунок» ИНАРХДИЗ / Вестник АлтГТУ им. И.И. Ползунова №12. 2012. - с. 3-7

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Игнатенко Марина Валентиновна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
 образования «Мурманский арктический государственный университет» (г. Мурманск)

ПРОИЗВОДСТВЕННАЯ ПРАКТИКА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье проводится анализ формирования компетенций у студентов, обучающихся по направлению подготовки «Сервис», средствами производственной практики. Рассматриваются понятия «компетенция», «компетентность», изучаются особенности формирования общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций студентов.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, производственная практика, общекультурные компетенции, общепрофессиональные компетенции, профессиональные компетенции.

Annotation. The article analyzes the formation of competencies of students studying in the field of training «Service» by means of industrial practice. The concepts of «competency» and «competence» are considered, and the features of the formation of general cultural, general professional and professional competencies are studied.

Keywords: competency, competence, industrial practice, general cultural competence, general professional competence, professional competence.

Введение. Производственная практика, практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности является неотъемлемой частью образовательной программы подготовки бакалавров по направлению подготовки «Сервис». Она проводится на втором курсе, во втором семестре. В результате прохождения производственной практики у студентов должны быть сформированы общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции.

К общекультурным относится компетенция, связанная со способностью использовать общеправовые знания в различных сферах деятельности, в том числе с учетом социальной политики государства, международного и российского права. Общепрофессиональная компетенция предполагает готовность разрабатывать технологии процесса сервиса, развивать системы клиентских отношений с учетом требований потребителя.

Профессиональные компетенции связаны с готовностью к участию в проведении исследований социально-психологических особенностей потребителя с учетом национально-региональных и демографических факторов; способностью к диверсификации сервисной деятельности в соответствии с этнокультурными, историческими и религиозными традициями; готовностью к осуществлению контроля качества процесса сервиса, параметров технологических процессов, используемых ресурсов.

Производственная практика, практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности является этапом профессиональной адаптации в индустрии сервиса, актуализации компетенций, сформированных в ходе дисциплин базового и вариативного блока, что необходимо для дальнейшего освоения производственно-технологических и проектных навыков. Основной вид деятельности во время практики – изучение работы предприятий индустрии сервиса, освоение технологий обслуживания клиентов, оценки конкурентных свойств сервисных продуктов.

Изложение основного материала статьи. ФГОС третьего поколения трактует компетенцию как способность применять знания, умения, навыки и личностные качества для успешной деятельности в различных проблемных профессиональных или жизненных ситуациях; компетентность – уровень владения совокупностью компетенций, отражающий степень готовности выпускника к применению знаний, умений, навыков и сформированных на их основе компетенций для успешной деятельности в определенной сфере.

Зимняя И.А. определяет компетенции как интегрированные характеристики качеств личности, позволяющие осуществлять деятельность в соответствии с профессиональными и социальными требованиями, а также личностными ожиданиями [5].

Хуторской А.В. считает, что компетенции – это совокупность знаний, умений, навыков и способов деятельности, необходимых для качественной продуктивной деятельности после обучения [7].

Звонников В.И., Чельшкова М.Б. понимают под компетенциями интегральные надпредметные характеристики подготовки обучающихся, которые проявляются в способности к осуществлению какой-либо деятельности в конкретных проблемных ситуациях в процессе или после окончания обучения [4].

Компетентность – интегративная характеристика обученности, идентифицируемая в многомерной шкале. Компетенция – характеристика подготовки (способность или навык), представленная в одномерной шкале и являющаяся составным элементом компетентности. Таким образом, по мнению Звонникова В.И., Чельшковой М.Б., компетентность – это совокупность компетенций [6].

Интегрированная модель профессиональной компетентности в рамках британского подхода охватывает следующие компоненты:

- когнитивные компетенции, включающие в себя знания, приобретенные при обучении, либо созданные на личном опыте и в процессе самоактуализации. При этом, несмотря на использование привычного термина «знания» для обозначения компетентностных итогов обучения, планировалось, что традиционная интерпретация знания (что знают), дополненная пониманием (почему знают), будет отличаться от компетенций;
- функциональные компетенции (навыки или ноу-хау), включающие характеристики того, что выпускник высшего учебного заведения может выполнить и способен показать в определенной профессиональной сфере;
 - личностные компетенции, по-другому называемые поведенческими, обуславливающие относительно устойчивые характеристики личности выпускника высшего учебного заведения и интегрально соединенные с эффективными и качественным выполнением профессиональных задач;
 - этические компетенции, предусмотренные для обозначения тех сформированных личностных и профессиональных ценностей, которые связаны со способностью выпускника высшего учебного заведения принимать аргументированные и обоснованные решения в жизненных или профессиональных ситуациях;

• метакомпетенции, обуславливающие способность студента высшего учебного заведения преодолевать неуверенность, нерешительность, воспринимать критические замечания руководства и делать правильные выводы из замечаний руководителей или коллег [6].

С точки зрения Звонникова В.И., Чельшковой М.Б., решение проблемы классификации, структурирования компетенций и разработки индикаторов компетенций для оценивания усиливается теми дополнительными сложностями, которые возникают при попытках аттестации компетенций.

Компетенции – надпредметны и многофункциональны, поэтому при оценивании требуются комплексные индикаторы, которые включают разнообразные оценочные средства, методы многомерного шкалирования и специальные методы интеграции оценочных баллов по различным качественным и количественным шкалам.

Уровень освоения компетенций во многом обусловлен способностями обучаемых, поэтому необходимо применять отдельные психодиагностические методики в процессе оценивания, не предусмотренные в нашей стране нормативными документами. В то время как опыт многих зарубежных стран, в которых психологи участвуют в оценивании компетенций в образовании, свидетельствует о такой необходимости.

При трактовке оценок уровня освоения компетенций необходимо учитывать, что на формирование компетенций влияют многие факторы: содержание образования, организационно-технологическая среда вуза, методы и формы обучения, стиль взаимодействия преподавателей с обучающимися, система контроля качества в высшем учебном заведении, вовлеченность студентов в учебно-воспитательный процесс, общий «микроклимат» учебного заведения, особенности практик и стажировок и т.п. [3].

По мнению Барышиковой И.Е., модель профессиональной компетентности включает в себя такие компоненты, как эмоционально-волевой, мотивационно-ценностный, когнитивный, коммуникативный и креативно-деятельностный. Профессиональная компетентность является системным образованием, включающим в себя целый ряд компонентов, которые являются разными видами компетентностей, представляющих, в свою очередь, тоже системные образования. В модели можно выделить две сферы – мотивационную и операциональную [1].

На взгляд Георге И.В., совокупность освоенных компетенций интегрируется в понятие профессиональной компетентности как личностного качества выпускника – будущего специалиста. Это доказывается тем, что в педагогической литературе профессиональная компетентность может быть анализирована в двух аспектах:

1) как цель образования, цель профессиональной подготовки;

2) как промежуточный результат, характеризующий состояние специалиста, осуществляющего свою профессиональную деятельность [2].

Во время прохождения производственной практики студенты, обучающиеся по направлению подготовки «Сервис», выполняют следующие задания: изучают рекомендованные правовые положения, актуальные электронные источники о текущем состоянии индустрии сервиса в регионе; составляют и реализуют индивидуальную программу изучения работы предприятия сервиса, его основных производственно-технологических процессов; разрабатывают модель улучшения программы обслуживания, сервисных продуктов предприятия; формируют письменный отчет по материалам практики; защищают результаты исследования.

Разработка программы исследования сервисного предприятия требует комплексного подхода в разработке алгоритма изучения общей характеристики предприятия, его деловых процессов и оценки конкурентоспособности в текущем периоде. Комплексный подход предполагает выявление и группировку факторов различных типов, влияющих на состояние предприятия, экономических, правовых, социально-культурных, технологических, характеристику целевой аудитории потребителей и др. Программа исследования требует выявления и обоснования: актуальности исследования; цели и задач исследования; описания методов получения, обработки и интерпретации информации; обоснование связи аналитической и проектной части, когда выявленные проблемы объясняют концепцию и проектное решение. В разработке программы исследования студенты должны установить критические точки (время, ожидаемые промежуточные результаты), а также сформулировать критерии оценки результатов и качества своего исследования, что поможет более рационально подойти к формированию материалов и их обработке. В итоге необходимо получить индивидуальную «дорожную карту» выполнения программы практики.

Для проведения анализа предприятия сервиса необходимо собрать данные о его основных направлениях работы, организационно-штатной структуре, регламентах работы подразделений и работников, выполняющих различные функциональные обязанности. В работе рекомендуется применять различные модели визуализации анализа объекта: Модель Остервальда; Модель «Прошлое – будущее»; Процессная модель; SWOT-анализ. Каждая из этих моделей по-своему раскрывает деловые процессы фирмы, описывает внешнюю среду и целевые группы потребителей. Модели позволяют оптимизировать работу по сбору и анализу материала, раскрывают проблемы и возможности фирмы.

Проектирование сервисного продукта предполагает следующие элементы: замысел (идея продукта с учетом запросов клиентов, активности конкурентов и других факторов); разработка концепции продукта, выбор основных характеристик; формирование спецификации услуги (сервисного продукта); разработка программы обслуживания (установление критических точек); анализ и оценка нового сервисного продукта (программы обслуживания), выявление слабых сторон; апробация продукта, коррекция; разработка итоговой документации услуги (продукта); экономическая оценка конкурентоспособности услуги (продукта), установление цены.

По результатам проектирования студент должен быть готов сформулировать критерии оценки услуги (сервисного продукта, программы обслуживания), выявить сильные и слабые стороны.

Проектирование программы продвижения услуги, сервисного продукта должно быть выполнено с учетом уровня развития бизнеса фирмы, прогноза продаж, конкуренции на рынке, актуальных технологий коммерческих коммуникаций.

При оценивании практики учитывается качество разработанной индивидуальной программы исследования, достоверность и актуальность собранных материалов о фирме (объекте практики); умение оперировать полученными данными, применять методы обработки информации, обосновывать выводы по материалам исследования; владение навыком оценки конкурентоспособности фирмы, потенциала развития её деятельности; владение технологиями и стандартами проектирования сервисного продукта, программы

обслуживания; навык критического мышления, продуктивного диалога в обсуждении разработанного продукта, возможности его развития; умения подготовки и оформления научного текста.

В результате практика оценивается на «отлично», если программа исследования сервисного предприятия имеет комплексный характер, является логичной и продуктивной для конкретного предприятия; представлены актуальные данные, их интерпретация непротиворечива, результаты использованы в проектной части практики; разработка сервисного продукта (программы обслуживания) имеет потенциал для внедрения в работу предприятия (базы практики); программа продвижения сервисного продукта имеет реалистичный характер, учитывает состояние рынка, характеристики целевых групп, экономические интересы фирмы; полученные данные, выводы оформлены с использованием программного обеспечения по визуализации данных, формированию таблиц, схем и других технологий презентации информации в адаптированном виде; проведена апробация работы на научных конференциях, в университетском проекте, в реальной работе предприятия, в культурно-просветительском мероприятии; оформление работы соответствует требованиям; выступление на защите материалов практики отражает навык ведения профессионального диалога, мотивацию к исследованиям в сфере сервиса.

Выводы. Студенты проходили производственную практику на разнообразных предприятиях сферы сервиса: в индустрии гостеприимства, связи, общественного питания, в розничной торговле, индустрии красоты. Анализ студенческих отчетов и посещения баз практики показали, что все студенты изучили рекомендованные правовые положения, актуальные электронные источники о текущем состоянии индустрии сервиса в регионе; составили и реализовали индивидуальную программу изучения работы предприятия сервиса, его основных производственно-технологических процессов; разработали модель улучшения программы обслуживания, сервисных продуктов предприятия; сформировали и защитили письменный отчет по материалам практики.

Таким образом, можно сделать вывод об успешности формирования общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций студентов, обучающихся по направлению подготовки «Сервис», в ходе прохождения производственной практики.

Литература:

1. Барышникова, И.Е. Профессиональная компетентность: виды, структура и современные подходы [Электронный ресурс] / Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. Акмеология, психология профессиональной деятельности. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-kompetentnost-vidy-struktura-i-sovremennye-podhody> (дата обращения: 11.07.2020).

2. Георге, И.В. Формирование профессиональных компетенций студентов образовательных организаций высшего образования на основе организации самостоятельной работы: монография / И.В. Георге. – Тюмень: ТИУ, 2016. 143 с.

3. Звонников, В.И., Челышкова, М.Б. Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход: учебное пособие по дисциплине «Менеджмент организации» / В.И. Звонников, М.Б. Челышкова; Гос. ун-т упр. - Москва: Логос, 2009. 271 с.

4. Звонников, В.И., Челышкова, М.Б. Оценка качества подготовки обучающихся в рамках требований ФГОС ВПО: создание фондов оценочных средств для аттестации студентов вузов при реализации компетентностно-ориентированных ООП ВПО нового поколения: Установочные организационно-методические материалы тематического семинарского цикла. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. 30 с.

5. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Эксперимент и инновации в школе. 2009. № 2. С. 7-14.

6. Челышкова, М.Б. Оценка компетенций в образовании: учебное пособие / М. Б. Челышкова, В.И. Звонников, О.В. Давыдова. – Москва: Изд. дом ГУУ, 2011. 229 с.

7. Хуторской А.В., Хуторская Л.Н. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования / А.В. Хуторской, Л.Н. Хуторская // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода: Межвузовский сб. науч. тр. / Под ред. А.А. Орлова. - Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2008. Вып. 1. С. 117-137.

Педагогика

УДК 377

аспирант Исакова Ильдэяр Ингеловна

ФГБНУ «Институт педагогики и социальных проблем» (г. Казань)

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ОБУВНОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ В СИСТЕМЕ СПО

Аннотация. В последние годы культура потребления обуви в России начала изменяться. Покупатели уделяют все большее внимания ассортименту обуви. При выборе обуви основными требованиями становятся ее стиль, качество и соответствие модным тенденциям. Однако предприятиям, занимающимся производством обуви не хватает квалифицированных специалистов на всех этапах производства, начиная от заготовщиков, сборщиков обуви и заканчивая конструкторами и технологами. Перед профессиональным образованием стоит нелегкая задача по подготовке конкурентоспособных специалистов обувной промышленности.

Ключевые слова: обувная промышленность, среднее профессиональное образование, уровень подготовки, стандарты образования, современные технологии.

Annotation. In recent years, the culture of Shoe consumption in Russia has begun to change. Buyers are paying more and more attention to the range of shoes. When choosing shoes, the main requirements are their style, quality and compliance with fashion trends. However, companies engaged in the production of shoes do not have enough qualified specialists at all stages of production, starting from blenders, Shoe collectors and ending with designers and technologists. Professional education is not an easy task to train competitive specialists in the footwear industry.

Keywords: footwear industry, secondary vocational education, level of training, educational standards, modern technologies.

Введение. В настоящее время в легкой промышленности в целом и в обувной в частности сложилась ситуация по переходу от крупного производства к малому [2]. Такой переход возможен в связи с большей мобильностью малых предприятий, их способностью быстро реагировать на изменения, происходящие на современном рынке. Малые и средние предприятия быстрее воспринимают новые технологии и внедряют их в производство.

Потребность в специалистах обувной промышленности на малых предприятиях неуклонно возрастает. Это обстоятельство необходимо учитывать при подготовке кадров не только высшего, но и среднего профессионального образования. Однако современное профессиональное образование по-прежнему в большей степени ориентировано на крупные производства. Содержание образования должно изменяться, ориентируясь на потребности рынка, на происходящие в нем изменения. Уровень подготовки современного специалиста неизменно растет вследствие изменений функций его профессиональной деятельности. Конкурентоспособный специалист обувной промышленности должен иметь необходимую профессиональную подготовку, соотносимую со специализацией.

Таким образом, обнаруживается противоречие между имеющейся потребностью предприятий легкой промышленности в конкурентоспособных специалистах, способных успешно выполнять свои профессиональные функции как в условиях крупного, так и малого предприятия, и системой подготовки специалистов, реализуемой в настоящее время, ориентированной в основном на подготовку специалистов, владеющих набором специальных знаний, умений и навыков, позволяющих выполнять основные профессиональные функции в условиях крупного производства [1, 3].

Изложение основного материала статьи. Современные студенты средних профессиональных организаций попадают в учебные заведения, зачастую не представляя свою будущую специальность. Часто это бывает не их выбор, а выбор родителей. Сталкиваясь, в процессе обучения с современными обувными предприятиями, они выявляют для себя ряд существенных недостатков профессии:

- низкая оплата труда;
- монотонность работы на производстве;
- низкий социальный статус в обществе;
- отсутствие перспектив карьерного роста.

Не все предприятия имеют возможности для создания условий привлечения высококвалифицированных специалистов, что влечет отток рабочих кадров с предприятий. Исходя из этого одними из актуальных проблем обувной промышленности являются повышение имиджа труда, увеличение благосостояния работающих.

Образовательные учреждения среднего профессионального образования осуществляют подготовку специалистов, ориентируясь на современные стандарты. Студенты данных учебных заведений проходят производственную практику на предприятиях-партнерах, ориентируясь на их технологии и оборудование. Однако количество обувных предприятий ограничено, зачастую это мелкие организации, где нет возможности изучить все нюансы своей профессии.

В самих же учебных организациях существуют ряд проблем на нескольких этапах обучения. Так, одной из важных проблем подготовки конструкторов обуви является отсутствие необходимых в обучении систем автоматизированного проектирования обуви. Данное программное обеспечение довольно дорогостоящее и не имеет упрощенных учебных версий. При помощи данных программ студент имел бы возможность не только осуществлять построение конструкций обуви, но и подготовить весь пакет конструкторской документации.

Производство обуви, в целом, подразумевает довольно дорогостоящий процесс. Он состоит из нескольких важных этапов. Наибольшее затруживание в процессе обучения составляет знакомство с процессом сборки обуви. Оборудование для этого этапа требуется немало, оно дорогостоящее, размещение такого количества оборудования в рамках учебного заведения проблематично.

Для подготовки высококвалифицированного специалиста для обувной промышленности учебным заведениям среднего профессионального образования необходимо решить ряд задач: повысить обеспеченность специальности современным оборудованием и программным обеспечением, повысить престиж профессии путем проведения профессиональных конкурсов.

В зарубежных исследованиях проблемы в подготовке кадров для рынка обувной промышленности аналогичны российским. Отмечается, что в процессе обучения студенты не получают должного доступа к инструментам и оборудованию, без знания которого эффективная работа в обувной промышленности практически невозможна. Поэтому, обувная промышленность во всем мире является одной из отраслей, которая требует более тесного сближения между теоретическими занятиями, практикой на производстве и бизнес-средой, по сравнению с другими отраслями. В частности, студентам, как в системе высшего образования, так и в СПО, требуется хорошо понимать принципы обувного бизнеса и обладать соответствующими способностями к маркетингу и коммерции. Основное направление в современном образовании в данной отрасли — постоянное поддержание образовательного курса на уровне развития обувной промышленности, чтобы студенты постоянно ориентировались на требования меняющегося рынка.

Отмечается и особая проблема с тем, что в сложившейся системе образования некоторых стран обучающимся по направлению «Дизайн» уделяется крайне мало времени практическим занятиям. Поэтому, первоочередное направление в решении проблемы состоит в оснащении образовательных учреждений новым оборудованием разного типа. Другой вариант решения проблемы — адаптация образовательных курсов, учебных программ и методик обучения под меняющиеся потребности производства. Для этого существует определенная стратегия:

1. Студенты самостоятельно ищут предложения на обувном рынке труда;
 2. Образовательные учреждения сотрудничают с обувными предприятиями с целью постоянного повышения квалификации преподавательского состава и своевременного обновления образовательных программ;
 3. Адаптация образовательных методик под требования обувной промышленности при активном участии вторых;
 4. Профессиональные и социальные навыки в такой среде адаптируются под потребности рынка обувной промышленности;
 5. Для выполнения предыдущей задачи студенты проходят стажировки в обувных компаниях.
- Эффективность применения практических занятий с использованием современного программного

обеспечения можно продемонстрировать на примере португальского образовательного учреждения, в котором готовят специалистов для обувной промышленности [4]. Технические пакеты двумерного и трехмерного моделирования используются студентами на заключительном этапе разработки проекта, когда уже составлена дизайнерская концепция модели. Здесь в образовательном учреждении существует специальный отдел Design Gum, оснащенный передовыми технологиями для производства обуви, в том числе аналоговым, цифровым и др. оборудованием. Процесс моделирования проводится студентами под контролем технических специалистов, работающих в образовательном учреждении и в обувной отрасли одновременно. Как видно на рисунке 1, процесс моделирования позволяет студентам иметь непосредственный контакт с реальной производственной средой.

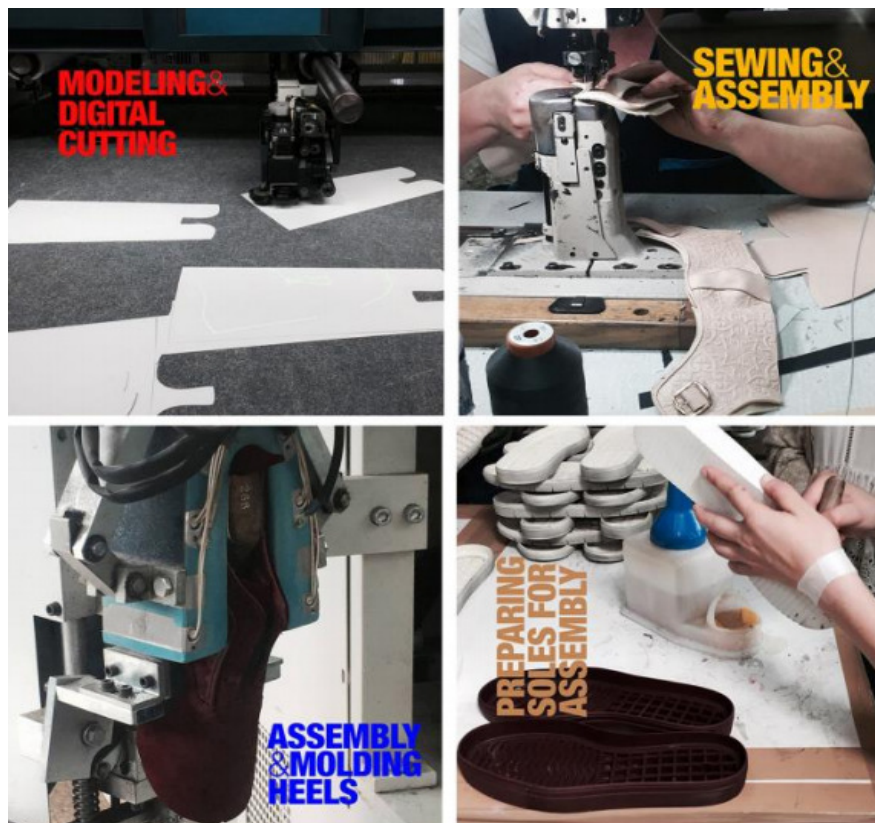


Рисунок 1. Основные этапы создания обуви с использованием учебного оборудования [4]

За счет этого существует возможность решать возникающие технические проблемы, повышается уверенность обучающихся в своих действиях, что положительно сказывается на качествах специалиста. Технические специалисты из обувной отрасли, тем временем, оказывают поддержку студентам, но с ориентацией на развитие самостоятельности. Дело состоит также в психологической стороне вопроса: студент, столкнувшийся на практике с неразрешимой по его представлению проблемой, может разочароваться в своем деле, что скажется на его карьере и жизни.

Опыт португальского образовательного учреждения с профилем подготовки специалистов для обувной промышленности позволяет выделить некоторые проблемы в подготовке кадров. Прежде всего выявлены трудности перехода студентов от этапа создания концептуального очерка модели обуви к этапу преобразования концепции в материальную модель, то есть, со сборкой обуви (как и у российских студентов). Для решения проблемы предлагается привлечение помощи преподавателей учреждения, а также работающих здесь специалистов из обувной промышленности.

В Европе существует Виртуальный учебный центр по дизайну обуви (Virtual training centre for Shoe Design, VTC-Shoe) [6, 7]. Он был открыт в 2009 году в рамках проекта, поддерживаемого представителями образовательной отрасли и обувной промышленности трех балканских стран, Румынии (Технический университет), Турции (Сельчукский университет) и Греции (Технической университет Крита) [8]. Концепция онлайн-сервиса реализована в рамках европейского направления в развитии системы образования, с ориентацией на Программу непрерывного обучения (LLP) и методологию EACEA о расширении доли информационных систем в европейском образовании. Реализуемые в рамках данных стратегий программы образования направлены на тесное взаимодействие преподавателей, студентов и представителей рынка труда на всех уровнях и отраслях. Одновременно образовательные программы имеют политический контекст, поскольку подразумевают борьбу с безработицей и улучшение ситуации на европейском рынке труда, что может использоваться и в аналогичных российских условиях.

VTC-Shoe хорошо реализует в себе все данные принципы. Суть проекта состоит в том, чтобы данная образовательная платформа автоматически коррелировалась в зависимости от числа студентов, потребностей рынка труда в специалистах обувной промышленности, с учетом требований количества и качества продукции. В итоге система автоматически регулирует уровень конкурентоспособности и занятости в европейской обувной промышленности. Поскольку в проекте задействованы влиятельные инвесторы, они следят за тем, чтобы уровень инновационного развития отрасли и системы образования данного направления всегда находился на высоком уровне.

Проект VTC-Shoe подразумевает обучение на уровне начального и среднего специального европейского образования посредством платформы дистанционно-виртуального обучения. Дистанционные занятия проходят в соответствии со стандартной учебной программой и состоят из четырех этапов. На первом этапе преподаются знания о анатомии и биомеханике стопы, на втором рассказывается о теории и технологиях создания обуви, третий этап подразумевает обучению измерениям в дизайне обуви, на четвертом представляются уроки дизайна. Как и в традиционном обучении, здесь присутствует преподаватель или специалист из обувной промышленности.

В докладе Организация Объединенных Наций по промышленному развитию по поводу состояния обувной индустрии отмечается, что традиционные методы преподавания предоставляют крайне слабый результат, не соответствующий современным требованиям производства [5]. Указывается на то, что повышается актуальность в андрагогике, институциональных национальных и межгосударственных взаимодействиях для улучшения ситуации в обувной отрасли. Отмечается и непригодность подхода проведения курсов повышения квалификации как способа решения проблемы, поскольку те предоставляют крайне ограниченные знания, по сравнению с полноценной образовательной программой, а знания быстро устаревают. Соответственно, образование в таком плане должно ориентироваться именно на развитие навыков самообучения и адаптации, а не на конкретные навыки.

Сложности в современной обувной промышленности существуют еще с тем, что рабочие места быстро повышают требования к кандидатам, ввиду постоянного усложнения технологий и сужения специализации. Поэтому, важно, чтобы навыки выпускников были как можно более разнообразными. Отмечается, что важнее всего, ввиду тенденции повышения автоматизации производства, развивать конкретные навыки работы с оборудованием, которые можно освоить всего за несколько часов или дней (максимум за 3 месяца в случае очень сложных обувных изделий).

Выводы. Таким образом, залогом развития легкой промышленности является внедрение конкурентоспособного и высокотехнологичного производства. Для этого необходима ускоренная модернизация предприятий отрасли, эффективная подготовка компетентных кадров. Основные проблемы, касающиеся высокой стоимости оборудования для образовательных целей или отсталости образовательных методик от производств, решаются путем тесного взаимодействия в развитии между образовательным учреждением и предприятием с обязательным привлечением в преподавательскую деятельность представителей отрасли.

Литература:

1. Шагеева Ф.Т., Никитина Л.Л., Богданова В.И., Подготовка специалистов легкой промышленности на основе интеграции высшего и дополнительного профессионального образования / Ф.Т. Шагеева, Л.Л. Никитина, В.И. Богданова // Вестник Казан. технол. ун-та. – 2011. – №12. – С. 361-366.
2. Богданова В.И. Подготовка специалистов лёгкой промышленности в условиях интеграции высшего и дополнительного профессионального образования / В.И. Богданова, Ф.Т. Шагеева // Право и образование. - 2011. - №9. - с. 29-40.
3. Гаврилова О.Е. Подготовка компетентных специалистов лёгкой промышленности в системе непрерывного профессионального образования технологического университета / О.Е. Гаврилова, Л.Л. Никитина, Ф.Т. Шагеева, В.И. Богданова // Вестник Казанского технологического университета. - 2010. - № 12. - С. 73-78.
4. Focus on process and outcome in footwear design education // M. Terrosoab, A. Morenoa, H. Palmaresa, J. Pintoa, D. Matosab, J. Sampaio. – Procedia CIRP. – Volume 84. – 2019. – p. 347-352
5. Schmel F., Kral I. Professional Education and Training in the Leather-based Industries // F. Schmel, I. Kral. United Nations Industrial Development Organization. [Electronic Resource] – URL: https://leatherpanel.org/sites/default/files/publications-attachments/profesional_training_leather_lpm2010.pdf
6. Virtual Training in Vocational Education: Footwear Training // Y. Erisen, M. Sahin, N. Çeliköz. – 2012. [Electronic Resource] – URL: https://www.researchgate.net/publication/283732297_VIRTUAL_TRAINING_IN_VOCATIONAL_EDUCATION_FOOTWEAR_TRAINING
7. VTC-Shoe Virtual training centre for shoe design. [Electronic Resource] – https://www.up2europe.eu/european/projects/vtc-shoe-virtual-training-centre-for-shoe-design_119852.html
8. VTC-Shoe Virtual training centre for shoe design. [Electronic Resource] – URL: https://www.up2europe.eu/european/projects/vtc-shoe-virtual-training-centre-for-shoe-design_119852.html

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук Киргизова Елена Викторовна

Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск);

доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, профессор Пак Николай Инсебович

Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева (г. Красноярск);

магистр Оганян Артур Виталикович

Сибирский федеральный университет (г. Красноярск)

АВТОМАТИЗАЦИЯ СОСТАВЛЕНИЯ СВЕДЕНИЙ ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОГО И ОТЧЕТНОГО ХАРАКТЕРА ДЛЯ РАБОТНИКА ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Работа посвящена рассмотрению проблемы автоматизации подготовки накопительных и отчетных документов по наукометрическим и учебно-организационным показателям деятельности преподавателей. В исследовании авторов обосновывается модель темпорального портфолио работности образования, обеспечивающая формализацию процедуры непрерывного и многолетнего сбора и обработки необходимой информации. Особенностью созданного на ее основе портала является проективная стратегия

его развития. Портал предоставляет возможность учебным заведениям настраивать его под свои требования и участвовать в его совершенствовании.

Ключевые слова: темпоральное портфолио, портал-конструктор, автоматизация отчетов, оценка деятельности работника образования.

Annotation. The work is devoted to the consideration of the problem of automating the preparation of representative and reporting documents on scientometric and educational-organizational indicators of the activities of teachers. The authors' study substantiates the model of the temporal portfolio of an employee of education, which provides the formalization of the procedure for continuous and long-term collection and processing of necessary information. A special feature of the portal created on its basis is the projective strategy for its development. The portal provides an opportunity for educational institutions to customize it to fit their needs and participate in its improvement.

Keywords: Temporal portfolio, portal-designer, automation of reports, estimation of employee education.

Исследование выполнено при поддержке Красноярского краевого фонда науки в рамках реализации проекта «Портал-конструктор процедур оценки качества образовательных ресурсов на основе темпоральных моделей данных» (Код – 2018010103000)

Введение. Проблема автоматизации подготовки накопительных и отчетных документов, связанных с наукометрическими учебно-организационными показателями деятельности преподавателей в настоящее время приобретают все большую актуальность. Несмотря на обилие создаваемых в вузах рейтинговых систем, электронных портфолио [6], их использование не всегда удовлетворяет пожеланиям и претензиям конкретного пользователя.

Практически каждому обучающемуся, учителю школы, преподавателям учебных заведений приходится формировать собственный портфолио своих достижений с набором подтверждающих документов. Зачастую этот процесс происходит стихийно при возникновении запросов для различных отчетных мероприятий, конкурсных и пр. мероприятий. Даже при наличии всех необходимых сведений в имеющемся портфолио, работнику приходится вручную извлекать данные для заполнения требуемых форм, порой проводить статистику своих показателей труда за несколько лет.

В этой связи представляет интерес исследование и создание таких современных информационных систем, которые бы обеспечивали непрерывный сбор, накопление и извлечение требуемых профессиональных достижений пользователю в любое время, в любом месте, с любого мобильного устройства.

Действительно, широкое распространение информационных систем во всех сферах планирования, управления и контроля научной и образовательной деятельности вызывает необходимость работникам образования все чаще предоставлять отчетные материалы о своей профессиональной работе в различные инстанции, составлять резюме для конкурсных и организационных процедур [9]. К примеру, для профессора вуза ежегодно требуется в конце учебного года предоставлять отчет по учебной работе, в конце календарного года отчет по научной работе, сведения о своей профессиональной деятельности за последние 3-5 лет при составлении заявок для участия в различных программах и грантах, для отчетных мероприятий научных и общественных организаций, типа диссоветов, академий, различных Советов и т.п.

Цель работы заключалась в обосновании и разработке модели темпорального портфолио работника образования и создании на ее основе облачного портала-конструктора автоматизации учета наукометрических и учебно-организационных показателей его деятельности для облегчения подготовки отчетных материалов и сведений для различных представительских и конкурсных процедур.

Изложение основного материала статьи. В связи с необходимостью внедрения механизмов оценки качества научно-преподавательской деятельности работников образовательных учреждений необходимыми и популярными стали кафедральные и вузовские модели рейтинга профессорско-преподавательского состава, различные портфолио показателей эффективности их профессиональной деятельности [1, 3, 6]. Критериальные и экономические показатели учебных заведений определяют и заставляют осуществлять периодическую отчетность каждого преподавателя по разным направлениям и формам: отчеты по учебной и научной работе, заявки и отчеты по конкурсным процедурам, оформление грантов и т.п. При этом многие показатели в разных отчетах дублируются. Из года в год происходят изменения в многообразных регламентах периодических отчетностей, связанных с утверждаемыми нормативными распоряжениями Министерства науки и образования, региональных министерств образования, конкретного вуза в виде формализованных критериев и показателей видов деятельности образовательного учреждения [3]. На их основе создаются специальные формы для формирования сводных отчетов кафедр, факультетов и вуза в целом. Существующие информационные системы рейтинговых достижений работников образования приходится постоянно модернизировать и заново переучивать пользователей. А в силу закрытого и узконаправленного характера этих систем подобные работы вызывают большие трудности и затраты [5, 7]. Анализируя опыт их использования следует признать несостоятельность существующих процедурных платформ их создания и эксплуатации. Представляется, что наиболее оптимальным и эффективным могут оказаться разработки автоматизированных систем портфолио-рейтингового характера по проективной стратегии [2] и с использованием преимуществ темпоральных баз данных [4, 8].

При проектировании сложных плохо формализуемых систем применяют две стратегии: процедурную и проективную. Многие системы как правило, созданы по процедурному подходу, в котором реализуется принцип «один-для-многих», т.е. кто-то создает систему для других на основе завершеного закрытого проекта. Для его реализации обычно привлекается ограниченный круг конкретных исполнителей. При этом, сам проект видоизменяется по заданной разработчиком процедуре, он закрыт для вмешательства извне.

Проективная стратегия основана на информационном принципе «многие-для-многих», т.е. систему создают все вместе для совместного использования. Она формирует перспективную схему создания и развития системы и её элементов. В этом случае система должна быть открытой, динамически взаимодействующей и обменивающейся информацией и ресурсами с окружающей средой. Такая система должна допускать изменения по демократическому принципу и непрерывно развиваться, что естественно для постоянно меняющихся реалий современного общества.

Появление облачных технологий, возможность сетевого взаимодействия и коллективных действий делает проективную стратегию весьма привлекательной и востребованной.

В этой связи моделирование процесса подготовки представительских и отчетных показателей профессиональной деятельности работника образования осуществлялось проективно.

Большинство существующих систем е-портфолио и рейтинговых систем опираются на традиционные (нетемпоральные) базы данных, которые, как правило, хранят последнее состояние объектов предметной области. Однако в последнее время приходится сталкиваться с ситуациями, когда необходимо получить доступ не только к самому последнему состоянию базы данных, но и к прошлым и будущим ее состояниям. В *темпоральных базах данных* присутствует атрибут времени, который позволяет проводить анализ информации за прошлые и текущий моменты времени с последующей их обработкой [4, 8].

В связи с необходимостью подготовки представительских и отчетных документов работнику образования за некоторые заданные временные периоды времени в рассматриваемой модели использованы темпоральные базы данных.

Процесс учета показателей деятельности преподавателя вуза в общем виде происходит в несколько этапов.

1. Настройка системы на требуемые атрибуты конкретного учебного заведения. Если система не удовлетворяет пользователя, он может предложить свой вариант настройки и административная группа вносит эти изменения в систему.

2. Регистрация работника высшей школы в веб-приложении. Чтобы не «засорять» систему, его аккаунт должен быть подтвержден одним из руководителей структурного подразделения работника.

3. Ведение работником индивидуального темпорального портфолио. Внесение данных осуществляется в любое время, в любом месте, с любого устройства, подключенного к сети Интернет.

4. Формирование отчетных материалов и сведений для различных конкурсных процедур. Здесь формируется накопительная база различных запросов по реально требуемым формам. Если нужного запроса нет, то пользователь его запрашивает, а административная группа создает необходимую форму и отчет.

Формализованная схема отчетности кафедры в вузе представлена на рисунке 1.

Здесь НИР – это научно-исследовательская работа, УР – учебная работа; ООД – общественно-организационная работа.

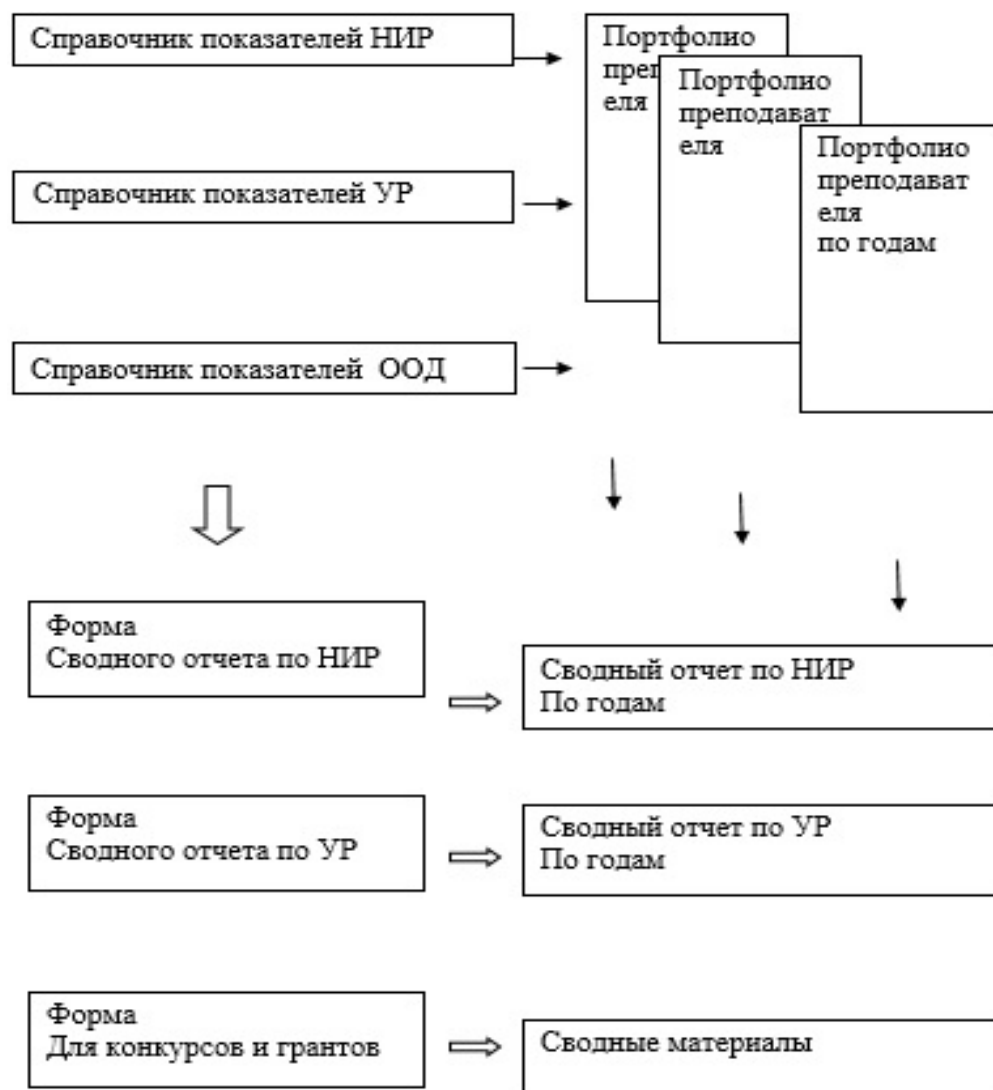


Рисунок 1. Структурно-функциональная схема информационной системы показателей деятельности преподавателя кафедры

Основным элементом системы является портфолио сотрудника, которое представляет накопительную темпоральную базу данных. Ее атрибуты настраиваются диспетчером, а введение данных в портфолио работником может осуществляться с любого компьютера или мобильного устройства с доступом к сети Интернет. Для проведения обработки данных, подготовки отчетных документов и извлечения нужных сведений для заявок и отчетов по конкурсным мероприятиям создаются специальные формы, которые могут задать модераторы системы.

Справочники НИР, УР, ООД структурированы и представлены в виде некоторого набора критериев, атрибуты которых определяются уставными и нормативными документами учебного заведения, могут предлагаться индивидуальными пользователями.

При разработке базовой версии облачного портала использовались современные технологии разработки информационных систем в виде веб-приложений. Была выбрана программная платформа – ASP.NETFramework, поскольку она имеет существенный набор преимуществ перед другими платформами и объектно-ориентированный язык программирования C#.

Для апробации и анализа потребительского интереса к создаваемой системе проведен обучающий семинар с участием сотрудников базовой кафедры информатики и информационных технологий в образовании КГПУ им. В.П. Астафьева и после которого начата тестовая эксплуатация портала.

Зарегистрированные пользователи кафедры высказали ряд замечаний и предложений, которые в настоящее время дорабатываются в рамках проективной стратегии. Тем не менее, первый опыт эксплуатации информационной системы показал высокую заинтересованность пользователей.

Выводы. Несмотря на большое количество работ по процедурам создания и ведения рейтинговых систем и портфолио работников образования, автоматизация подготовки представительских и отчетных документов для работника образования, позволяющей эти процедуры проводить в условиях постоянно меняющихся критериев и показателей качества профессиональной деятельности представляется актуальной.

Применение проективной стратегии в создании и развитии автоматизированной системы с накопительными сведениями на платформе темпоральных баз данных позволяет существенно облегчить подготовку представительских и отчетных документов работникам образования и сводных отчетов по отдельным подразделениям и учебному заведению в целом.

В отличие от существующих подобных разработок, созданная система является открытой, предоставляет удобный инструмент ее настраивания на требуемые атрибуты конкретного учебного заведения, принимать участие в ее развитии.

Облачный портал-конструктор автоматизации сбора и формирования сведений персонифицированного и отчетного характера для работников образования доступен в сети Интернет по ссылке <http://rating-prp.azurewebsites.net/>.

Литература:

1. Архипова Е.Н., Кононова О.В., Крюков В.В., Шахгельдян К.И. Автоматизация рейтинговой оценки деятельности преподавателей // Университетское управление: практика и анализ. 2010. № 5. С. 51-62.
2. Баженова И.В., Бабич Н., Пак Н.И. От проективно-рекурсивной технологии обучения к ментальной дидактике: монография // Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2016. - 160 с.
3. Васильева, Е.Ю. Рейтинг преподавателей и кафедр в вузе // Университетское управление: практика и анализ. 2007. № 3 (49). С. 39-48.
4. Елисеев Д.В. Методика обработки темпоральной реляционной базы данных в миварном пространстве. Дис. канд. техн. наук: Москва, 2011, 149 с.
5. Крюков В.В., Шахгельдян К.И. Информационная система рейтинговой оценки деятельности преподавателя в вузе // Информатизация образования и науки. 2009. №4. С. 54-65
6. Панокова С.В., Гостин А.М., Кулиева Г.А., Самохина Н.В. Создание и ведение вебпортфолио преподавателя. Методические рекомендации: учеб. пособие. – Рязань.: «Рязанский государственный радиотехнический университет», 2014 г. – 65 с.
7. Россиев Д.А., Мягкова Е.Г., Павлушкин А.А. Опыт участия студентов Красноярского государственного медицинского университета им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого в реализации проекта по созданию единого медико-социального пространства Красноярского края Зеркало // Инновационные педагогические технологии в медицинском образовании. Вузовская педагогика: материалы конференции. – Красноярск, Версо. – 2010. - С. 141-143.
8. Тоноян С.А., Сараев Д.В. Темпоральные модели базы данных и их свойства. Инженерный журнал: наука и инновации, 2014, вып. 12 URL: <http://engjournal.ru/catalog/it/hidden/1333.html>.
9. Чумаков А.Н. Глобализация. Контуры целостного мира. 3-е издание: монография / А.Н. Чумаков – Москва: «Проспект», 2016 г. – 525 с.

Педагогика

УДК 372.853

кандидат педагогических наук, доцент Кирюхина Наталия Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга);
студент Плеханова Надежда Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга)

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ НАУЧНОГО ЮМОРА В ОБУЧЕНИИ ФИЗИКЕ

Аннотация. В статье рассмотрен дидактический потенциал научного юмора в обучении физике в общеобразовательной и высшей школе с позиций личностно-ориентированного подхода. Под дидактическим потенциалом подразумевается совокупность возможностей использования юмористического контента в учебном процессе для достижения целей и решения задач физического образования. Рассмотрены формы научного юмора и способы их презентации на учебном занятии. Приведены примеры заданий на восприятие и генерацию юмористических высказываний с физическим содержанием.

Ключевые слова: научный юмор, дидактический потенциал, обучение физике.

Annotation. The article considers the didactic potential of scientific humor in physics teaching in General education and higher education from the perspective of a personality-oriented approach. Didactic potential means a set of possibilities for using humorous content in the educational process to achieve the goals and solve the problems of physics education. The forms of scientific humor and ways of their presentation in the classroom are considered. Examples of tasks for perception and generation of humorous statements with physical content are given.

Keywords: scientific humor, didactic potential, physics teaching.

Введение. Образовательный потенциал юмора исследовался педагогами и психологами в различных аспектах: социокультурном, коммуникационном, когнитивном. С позиций частной дидактики важное значение приобретает его содержательная сторона, та информация, которая используется для создания юмористических высказываний. С этой точки зрения можно выделить особую разновидность юмористического контента – научный юмор, основанный на необычных, парадоксальных аспектах науки. Он отражает предметное своеобразие соответствующей области знаний (физики, математики, биологии и т.д.) и обладает целым рядом свойств, наполняющих особым смыслом взаимодействие участников учебного процесса. Создание, восприятие и обмен юмором в этом случае открывает возможности для решения задач обучения предмету, что позволяет ставить вопрос о дидактическом потенциале научного юмора.

Цель статьи: раскрыть дидактический потенциал научного юмора как педагогического средства в обучении физике.

Изложение основного материала статьи. Под дидактическим потенциалом научного юмора мы будем понимать совокупность возможностей его использования в учебном процессе для достижения целей и решения задач образования в предметной области науки. С точки зрения личностно-ориентированного подхода, цели освоения основ научных знаний, представленных как учебный предмет в школе или дисциплина в вузе, могут быть объединены в несколько групп, в соответствии с принятой моделью личности. Например, взяв за основу компоненты психологической структуры личности (психические процессы, свойства, образования и состояния) можно выделить четыре группы целей и указать возможности научного юмора для их достижения (таблица 1).

Таблица 1

Дидактический потенциал научного юмора в обучении физике

Компоненты структуры личности	Группа целей обучения физике	Потенциал научного юмора и способы его реализации в учебном процессе
Психические образования (знания, умения, навыки, опыт личности)	Формирование предметных знаний и умений, представлений, отражающих современное состояние физической науки	Юмористическая презентация учебного материала как особая форма представления научной информации из области физики
Психические процессы (познавательные, эмоциональные)	Развитие функциональных механизмов познавательных процессов (внимания, памяти, воображения, мышления, речи)	Тренинг внимания, памяти, воображения, мышления, речи в процессах восприятия и понимания юмора, генерации юмористического контента Юмор как средство эмоциональной регуляции познавательных процессов
Психические свойства (направленность, черты характера, способности) и состояния психики	Формирование познавательных мотивов, положительного отношения, интереса к физике Формирование и развитие личностных качеств и индивидуальных свойств личности	Юмор как средство формирования познавательных мотивов, позитивного отношения, интереса к предметной области Тренинг общих и специальных способностей в процессе восприятия и понимания юмора, генерации юмористического контента Юмор как средство эмоциональной регуляции состояний психики

Научный юмор может быть позиционирован как особая форма подачи учебной информации, уникальный способ ее кодирования, заключающийся в выстраивании системы неявных связей, ассоциаций. Восприятие юмора в этом случае представляет процесс декодирования, приводящий к возрастанию информации в сознании получателя [8]. Эта функция юмора тесно связана с усвоением предметных знаний по физике (фактов, понятий, законов, теорий, методов) как части опыта предшествующих поколений и современной научной картины мира.

Юмористическая ситуация в учебном процессе способствует реализации важнейших дидактических принципов – активности и доступности. Активизация познавательной деятельности обусловлена в первую очередь тем, что восприятие и понимание юмора, основанное на выстраивании ассоциаций, выявлении скрытых смыслов, противоречий, парадоксов, задействует широкий спектр когнитивных процессов. Известны работы психологов, показывающие, что юмор положительно влияет на селективность внимания, облегчает запоминание, повышает гибкость мышления [13, 14]. Юмор и абстрактно-логическое мышление

связаны гораздо ближе, чем это может показаться на первый взгляд: для понимания юмора требуется осознать нарушение логических связей на одном смысловом уровне и восстановить их на другом, найти новые связи, абстрагируясь от первичной ситуации. Многие исследователи подчеркивали связь восприятия юмора и решения логических задач-парадоксов [4, 12].

Еще больших умственных затрат требует генерация юмористического контента, при которой на первый план выступают творческие аспекты интеллектуальной деятельности, креативность и дивергентные способности. Их связь с чувством юмора эмпирически обоснована многочисленными эмпирическими исследованиями [4, 13, 14]. Остроумие и процесс решения творческих задач сближают сходство способов поиска, приемов, этапов. В работе [3] проанализированы юмористические высказывания ученых в контексте созданных ими научных теорий. Авторы приходят к выводу, что для создания тех и других использовались одни и те же приемы. В [12] показано, что восприятие юмора, подобно открытию, происходит через инсайт. Многие научные открытия на начальном этапе воспринимались как абсурд, комическая нелепость.

Необычность, неожиданность, несоответствие между представлениями и реальностью, ожидаемым и свершившимся, свойственные юмору, могут выступать как влиятельные мотивирующие факторы учебной деятельности, вызывая познавательный интерес, стремление глубже разобраться в проблеме. При этом эмоциональный фон сглаживает напряжение, оказывает мягкое стимулирующее воздействие, поэтому учебный материал, подаваемый в юмористической форме осознается как более доступный для понимания.

По способу презентации можно выделить следующие формы научного юмора, которые можно использовать на учебных занятиях, а также для организации самостоятельной работы учащихся, проведения внеучебных мероприятий познавательной и воспитательной направленности:

- текстовые (юмористические рассказы, стихи, анекдоты, шуточные научные статьи, юмористические определения научных терминов, шуточные мнемонические фразы);
- визуальные (карикатуры, фотографии, коллажи, видеоролики);
- комбинированные (комедийные сценки, песни, частушки, шуточные научные доклады с презентациями и демонстрационным экспериментом).

Для реализации функций развития психических функций и свойств личности юмор на уроке (лекции, практическом занятии) может быть представлен как составляющая учебных заданий. Их можно разделить на две группы, сообразно двум связанным с юмором свойствам личности: задания «на чувство юмора» и на «остроумие». Выполнение первых связано с восприятием, пониманием и экспликацией юмора. К рассказу, анекдоту, карикатуре можно поставить систему вопросов, сформулировать качественную, расчетную или даже экспериментальную задачу. Вторая группа заданий – на генерацию юмористических высказываний, создание юмористического контента: закончить шутку или анекдот, придумать подпись к карикатуре или фотографии, дать юмористическое определение термина, придумать смешную мнемоническую фразу для запоминания формулы или определения.

Комический эффект научного юмора достигается только если воспринимающий его субъект уже обладает определенными знаниями в этой области. Это открывает возможности к использованию юмора не только как средства мотивации и активизации познавательной деятельности, но в качестве диагностического инструмента.

Приведем примеры, иллюстрирующие многообразие форм научного юмора и способы его презентации в учебном процессе.

Пример 1. В качестве текстов, в котором юмористически обыгрывается физический смысл понятий можно использовать рассказы-миниатюры из классического сборника Ф. Кривина «Несерьезные Архимеды» [7].

Например, к миниатюре «Бессмертие тока» можно поставить такие вопросы:

1) перечислите физические явления, на которые намекает автор в этом рассказе (ток в замкнутой цепи, зависимость сопротивления проводника от температуры, сверхпроводимость, действия тока);

2) назовите действия тока, которые упомянуты автором в приведенной цитате из рассказа и продолжите его мысль, указав неназванные: «Ничего не осветить, никого не согреть и не сделать ничего, что положено сделать току?» [7];

3) как бы вы ответили на вопрос «зачем?», который несколько раз возникает в данном рассказе (ответ подразумевает раскрытие практического использования сверхпроводимости).

Это задание задействует целый комплекс предметных образовательных результатов: владение понятийным аппаратом физики для анализа процессов и явлений, знание их практического применения, работа с текстами физического содержания. Рассказ можно использовать для введения понятия сверхпроводимости при реализации технологии проблемного обучения. В этом случае начать следует с третьего вопроса, используя его для создания проблемной ситуации.

Пример 2. Юмористические определения физических терминов. Примеры можно почерпнуть из упомянутой выше книги [7], «интернет-фольклора» [5].

«ИНДУКЦИЯ представляет собой широко распространенное явление влияния на расстоянии. Все притягивают — дай-ка и я притяну! Стоит притянуть одному, как вокруг создается магнитное поле» [7].

К этому тексту определению можно поставить вопрос: «Термин «индукция» имеет в физике несколько значений. Назовите их все и укажите те, которые имеются в виду в этом шутливом определении».

Пример 3. Иронические формулировки физических законов.

В научно-популярной книге английского ученого П. Эткинса «Порядок и беспорядок в природе» [12, с. 51] приводятся «не лишённые сарказма», по мнению автора, формулировки трех начал термодинамики. На их основе можно составить и предложить такое задание:

«Три закона термодинамики от пессимиста: теплоту можно преобразовать в работу, но полностью это возможно только при абсолютном нуле, который недостижим».

1. Соотнесите части этой фразы с известными вам формулировками законов термодинамики.

2. Попробуйте сформулировать «Три закона термодинамики от оптимиста».

Один из вариантов ответа на второе задание: «теплоту можно преобразовать в работу, лучше всего это делать при температуре, близкой к абсолютному нулю, а приближаться к абсолютному нулю можно неограниченно».

Еще один пример шуточной формулировки и задание к ней:

«Сила есть – эм а не надо» - запишите уравнение, выражающее второй закон Ньютона в форме, соответствующий этой шуточной фразе». В ответе подразумевается формула, согласно которой сила равна скорости изменения импульса тела, где не фигурирует произведение массы на ускорение - «эм а».

Пример 4. Шуточные мнемонические фразы в юмористической форме передающие информацию, которую надо запомнить. Это могут быть фразы, составленные по принципу акrostиха или обыгрывающие названия букв в формулах. Примеры:

1) фразы для запоминания спектральных классов звезд (актуальна после появления в контрольно-измерительных материалах ЕГЭ по задания по астрофизике), обозначаемых латинскими буквами O, B, A, F, G, K, M: «Один Битый Англичанин Финики Жевал, Как Морковь», англоязычный вариант “Oh Be A Fine Girl, Kiss Me”;

2) формулы архимедовой силы «РоЖа – Во!» ($F = \rho g V$), силы Ампера «С силой Ампер БИЛ синус» ($F = BIl \sin \alpha$).

Задания на использование этой формы юмористических высказываний: угадать формулу по фразе, придумать фразу для запоминания формулы. Приведем варианты фраз, придуманных студентами, для запоминания букв, расположенных в вершинах и на сторонах так называемого термодинамического квадрата – мнемонической диаграммы, позволяющей запомнить выражения для производных от термодинамических потенциалов по их естественным переменным (в углах – S, V, T, P, стороны – U, F, G, H): «Студенту Всегда Трудно Понять Ужасную Физику! Жди Хвоста!», «СВЕТ Погас - Упал Фонарь. Жаль - Хороший инвентарь!».

Пример 5. Демонстрации - розыгрыши: физические эксперименты «с подвохом» и софистическим объяснением.

Эта форма физического юмора подробно описана в работе [6]. Проводится демонстрация эксперимента, в которой «обнаруживается» противоречие положениям теории или «неизвестный эффект». На самом деле экспериментатор использует не заметные наблюдателю детали установки или манипуляции с ними (спрятанный грузик, магнит, закрытое пальцем отверстие). При этом дается наукообразное объяснение (рассуждения об аномалиях гравитационного поля, инверсии магнитных полюсов и т.д.). Задача наблюдателей – обнаружить «подвох» и дать верное объяснение.

Пример 6. Анекдоты. Подборки анекдотов, в том числе с описанием возможности их использования в обучении физике можно найти в [1, 2, 9]. Для усиления дидактического эффекта можно сформулировать задачи на основе анекдотов о физике и физиках.

«В 2021 году научный мир будет отмечать 320-летие со дня рождения выдающегося шведского ученого А. Цельсия. Эквивалентный юбилей Г. Фаренгейта состоится в 2294 году, а У. Томсона (лорда Кельвина) в 2417 году. Г. Фаренгейт родился в 1686 году. Назовите год рождения У. Томсона».

Это модифицированная версия известного анекдота. Догадаться, что «эквивалентность» юбилея в юмористическом контексте заключается в том, что количество лет со дня рождения равно температуре по соответствующей шкале, можно по году рождения Фаренгейта: 320 градусов по шкале Цельсия соответствуют 608 по шкале Фаренгейта. Этой температуре соответствует по шкале Кельвина 593 К, поэтому год его рождения: $2417 - 593 = 1824$.

«Один Ньютон — это сила, с которой одно яблоко падает на одну голову с высоты одного метра» - такое определение дается на сайте анекдотов. Вопрос-задача к нему: какой массы должно быть эталонное яблоко, чтобы этот анекдот не противоречил определению 1 Н в системе СИ, если за время взаимодействия яблока с головой, равного 0,1 с, оно потеряло половину своей скорости.

Физические величины, названные в честь ученых, вообще очень часто встречаются в шутках и анекдотах. Здесь используется прием, известный как «двойное истолкование», основанный на игре слов, двусмысленности: Ньютон, вставший на квадрат со стороны 1 метр превращается в Паскаля, город Омск в системе СИ – это Вольтск-на-Ампере.

На примере анекдотов можно показать, что для использования юмора в качестве дидактического средства важно учитывать когнитивный опыт личности, понятийный тезаурус, которым располагает тот, для кого он предназначен. Научный юмор в неподготовленной аудитории может встретить непонимание. С другой стороны, возникшее недоумение можно использовать для создания проблемной ситуации.

Рассмотрим фрагмент анекдота, известного по «сетевому фольклору». Показательно, что просьба объяснить в чем здесь юмор фигурирует на сайте «Ответы mail.ru». Из шести ответов только два показывают, что их авторы «в теме».

«В. Гейзенберг едет на автомобиле, его останавливает полицейский и спрашивает:

- Вы знаете с какой скоростью вы двигались?

- Нет, зато я точно знаю, где нахожусь!

- Вы ехали со скоростью ровно 90 км/ч в час на участке дороги с ограничением в 60 км/ч.

- Где я?».

Для студента, изучившего тему «Соотношение неопределенностей Гейзенберга» раздела «Квантовая механика» курса общей физики, смысл анекдота понятен: точное знание скорости (точнее, проекции импульса на координатную ось) означает полное отсутствие информации о положении (точнее, соответствующей координате) микрочастицы. Перенесение события в макромир создает комический эффект неожиданности, который может быть достигнут только при условии понимания предметного контекста анекдота. Вопрос-задача к этому анекдоту: «Найдите неопределенность положения В. Гейзенберга на оси координат, направленной вдоль шоссе в момент измерения его скорости, если погрешность радара полицейского 1 км/ч. Массу Гейзенберга считать равной 75 кг.». Ответ покажет, что положение не так уж неопределенно и подчеркнет абсурдность распространения соотношений квантовой механики на события в макромире.

Выводы:

1. Научный юмор, отражающий содержание определенной предметной области, в частности, физики, обладает дидактическим потенциалом, открывающим широкие возможности его использования в учебном процессе на различных образовательных ступенях – от школы до вуза.

2. Юмористическая презентация учебного материала в виде текста, визуального образа и их комбинации (шуточное определение, мнемоническая фраза, анекдот, карикатура, демонстрация и т.д.) может использоваться как особая форма представления научной информации в области физики.

3. Дидактический потенциал научного юмора реализуется через систему учебных заданий на восприятие и генерацию юмористического контента (задания «на чувство юмора» и на «остроумие»). Выполнение этих заданий способствует развитию когнитивных функций и свойств личности.

Литература:

1. Анекдоты о физике и про физиков [Электронный ресурс]: платформа для публикаций // Pandia.ru. 2009-2020. URL: <https://pandia.ru/text/77/405/24049.php> (дата обращения: 18.07.2020).
2. Анекдоты о физике и физиках [Электронный ресурс]: сайт учителя Мацаля В.В. // Учителю физики и ученикам. 2020. URL: https://fiz.do.am/index/anekdoty_o_fizike_i_fizikakh/0-120 (дата обращения: 18.07.2020).
3. Гилберт Дж. Н., Малкей М. Открывая ящик Пандоры: социологический анализ высказываний ученых. — М.: Прогресс, 1987. — 269 с.
4. Иванова Е.М. Чувство юмора как маркер одаренности // Психология. Журнал ВШЭ. 2012. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/chuvstvo-yumora-kak-marker-odarennosti> (дата обращения: 11.07.2020).
5. Иванова О.В. Шуточное объяснение некоторых физических терминов [Электронный ресурс]: сайты учителей // МультиУрок – образовательная площадка. 2017. URL: <https://multiurok.ru/blog/shutochnoie-obiasnieniie-niekotorykh-fizichieskikh-tierminov.html> (дата обращения: 11.07.2020).
6. Кирюхина Н.В., Красин М.С. Научный юмор как фактор формирования компетенций педагога в учебно-воспитательной работе // Проблемы современного педагогического образования. № 58-4. 2018. С. 113-116.
7. Кривин Ф.Д. Несерьезные Архимеды. — М.: Молодая гвардия, 1971. — 220 с. URL: <https://coollib.net/b/97960/read> (дата обращения: 11.07.2020).
8. Латышев Ю.В. Феномен юмора в социально-информационном взаимодействии: Теоретико-методологический анализ: автореферат дис. ... кандидата философских наук: 09.00.11 / Кемеров. гос. акад. культуры и искусств. - Кемерово, 2003. - 18 с.
9. Маркелова О.С., Попова Т.Н. Использование юмористических примеров при обучении физике // 62-я Международная научная конференция Астраханского государственного технического университета. — Астрахань: Изд-во Астраханского государственного технического университета, 2018. С. 265.
10. Мусийчук М.В. О сходстве приемов остроумия и механизмов построения парадоксальных задач // Вопросы психологии. 2003. № 6. С. 99-105.
11. Эткинс, П.У. Порядок и беспорядок в природе. — М.: Мир, 1987. — 223 с.
12. Kozbelt A., Nishioka K. Humor comprehension, humor production, and insight: An exploratory study // Humor: International Journal of Humor Research. 2010. 3. 375-401.
13. Hauck W.E., Thomas J.W. The relationship of humor to intelligence, creativity, and intentional and incidental learning // Journal of Experimental Education. 1972. 40. 4. 52-55.
14. Holt D., Willard-Holt C. An exploration of the relationship between humor and giftedness in students // Humor: International Journal of Humor Research. 1995. 8. 3. 257-271.

Педагогика

УДК 372.881.111.1

кандидат филологических наук Кисель Олеся Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Магнитогорский государственный технический
университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск);
кандидат филологических наук Зеркина Наталья Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Магнитогорский государственный технический
университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск);
студентка Босик Галина Артемовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Магнитогорский государственный технический
университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск)

ПРИМЕНЕНИЕ ИКТ ПРИ ОБУЧЕНИИ РАЗЛИЧНЫМ АСПЕКТАМ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Использование современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) стало важной частью процесса обучения, как для аудиторной, так и для самостоятельной, внеаудиторной работы. Каждый конкретный языковой материал предполагает использование соответствующей технологии. Применение ИКТ в образовательном процессе уже вышло за рамки отдельных образовательных платформ, таких как Moodle, «вторглась» в социальные сети, приняло форму электронных онлайн книг и создания цифровых историй. Все эти источники используются как для помощи преподавателю, так и для повышения мотивации студентов при изучении языка. Технологии позволяют преподавателям выстраивать аудиторную работу, и помогают продуктивно спроектировать, управлять самостоятельной работой студентов. Данная статья посвящена описанию роли новых технологий в изучении различным аспектам иностранного языка. Авторы предлагают различные подходы, которые помогают студентам повысить свой уровень владения иностранным языком с помощью технологий. Использование ИКТ имеет большой потенциал, как для студентов, так и преподавателей, при этом обучающиеся расширяют свой словарный запас, улучшают навыки чтения и речевые навыки. Преподаватели, в данном случае, играют двойную роль; роль преподавателя и роль фасилитатора.

Ключевые слова: ИКТ, аспект обучения иностранному языку, роль преподавателя, чтение, письмо, аудирование, говорение.

Annotation. The use of modern information and communication technologies (ICT) has become an important part of the learning process, both for classroom and for independent work. Each specific language material involves the use of appropriate technology. The use of ICT in the educational process has already gone beyond individual educational platforms such as Moodle, has "invaded" social networks, has taken the form of online e-books and the creation of digital stories. All these sources are used both to help the teacher and to increase the motivation of

students when learning the language. Technologies allow teachers to build classroom work, and help to design and manage students' independent work productively. This article describes the role of new technologies in learning various aspects of a foreign language. The authors suggest various approaches that help students improve their level of foreign language proficiency using technology. The use of ICT has great potential for both students and teachers, while students expand their vocabulary, improve reading and speech skills. Teachers, in this case, play a dual role; the role of the teacher and the role of the facilitator.

Keywords: ICT, aspect of teaching a foreign language, teacher's role, reading, writing, listening, speaking.

Введение. Современные университеты и институты ориентированы на профессиональную подготовку студентов, как конкурентно способных представителей современного рынка труда.

«Одной из характеристик современного российского производства, экономики является её интеграция в глобальные, международные процессы, что требует коренных изменений в профессиональной подготовке современных инженеров» [1, с. 36].

Язык является одним из важных элементов, влияющих на международную коммуникацию. Сегодняшний этап развития общества характеризуется мощным технологическим прорывом в цифровизации, компьютеризации и мобильности, что ведет к модернизации содержания курсов иностранного языка в соответствии с требованиями научно-технического прогресса.

Таким образом, социализация и профессиональная реализация, самоопределение будущего специалиста как компетентного, инициативного, предприимчивого, мобильного, самостоятельно мыслящего специалиста невозможна без его иноязычной компетенции, и это уже реалия современного мира.

Студенты используют приобретенные навыки иностранного языка, такие как аудирование, говорение, чтение и письмо, для иноязычного общения. Компьютерные технологии рассматриваются многими преподавателями как важная часть обеспечения качественного образования.

XXI век ознаменовался значительным смещением акцента с традиционных методов обучения на более современные, новаторские. В связи с внедрением информационно-коммуникационных технологий в сферу образования, был облегчен переход как к подходам преподавания, так и обучения. Смешанное обучение начинает набирать популярность в образовательных учреждениях [2].

Изложение основного материала статьи. ИКТ предоставляют неограниченные ресурсы для изучения языка. Современные преподаватели должны поощрять студентов к поиску подходящих видов деятельности с помощью компьютерных технологий, чтобы добиться успеха в изучении языка [3]. Молодое поколение уже не представляет свою жизнь без компьютеров, планшетов и телефонов, поэтому использование ИКТ в процессе обучения не вызывает у студентов негатива, а скорее наоборот, мотивирует их к учебе.

Кроме того, использование мультимедийных средств и ИКТ позволяет студентам быстро получать необходимую информацию и предоставляет в режиме онлайн все сопутствующие учебные материалы. С помощью технологии обучающимся могут быть предоставлены многие аутентичные материалы, что помогает преподавателю стимулировать студентов на изучение иностранного языка.

Технология стала важной частью обучения иностранному языку. Это важная часть профессии преподавателя, которую он может использовать для облегчения обучения иностранному языку. Описывая процесс обучения иностранному языку с использованием ИКТ следует использовать термин «интеграция».

Поскольку технология является частью нашей повседневной жизни, пришло время пересмотреть идею интеграции ИКТ в учебные планы и попытаться внедрить их в обучение различным аспектам иностранного языка.

«Международное сотрудничество и диалог учебно-научных и образовательных культур постепенно приводят к структурным и институциональным изменениям в высшем образовании, которые максимально сближают образовательные системы и поэтапно формируют единое мировое образовательное пространство» [4, с. 439].

Так, в данной работе дается описание применения ИКТ как инструмента для изучения различных аспектов иностранного языка, а языка как инструменты формирования профессиональной компетентности и ключа, открывающего двери к новым возможностям получения образования за рубежом и в России.

Все, вышперечисленные моменты профессиональных навыков, главным образом, формируются средствами и ресурсами языка как родного, так и иностранного, но если родной язык в этом участвует априори, то иностранный язык должен быть «приготовлен» к этому процессу.

И так, следуя методическим правилам преподавание, мы выделяем основные составляющие преподавания иностранного языка, изучаем их детально и выявляем подходящие ИКТ для формирования того или иного навыка.

Аудирование.

Среди четырех основных навыков языка - аудирование, говорение, чтение и письмо, первым и главным является навык аудирования. Нетрудно осознать важность слушания, учитывая тот факт, что оно занимает около 45% времени, которое люди проводят в общении. Однако, как студенты, так и преподаватели не уделяют ему должного внимания, так как аудирование является самым сложным из всех навыков в иностранном языке. Умение слушать имеет ключевое значение для изучения иностранного языка. Преподавателю сложно развивать данный навык у студентов. Концепция произношения, будь то для понимания или продуцирования языка, также создает проблемы для носителей языка.

Помочь студентам развить навыки аудирования можно с помощью различных мультимедийных инструментов, таких как *цифровые истории* или *подкасты*. Цифровые истории горячо принимаются студентами, поскольку они сочетают в себе интерактивность, наглядность и мотивируют обучающихся.

Следует отметить, что студенты не просто пользуются готовыми цифровыми историями, а создают свои собственные с помощью интернет сервисов <https://storybird.com/> и <http://utellstory.com/>.

Поскольку аудированию трудно научиться, эти истории помогают развить этот навык без особых усилий, с помощью веселой и мотивационной деятельности, развивая языковую структуру, грамотность, словарный запас, которые в конечном итоге могут привести их к изучению иностранного языка на более высоком уровне.

Кроме того, студенты могут познакомиться со способами, используя невербальную коммуникацию, такую как жесты, мимика, высота голоса и т. д. Важно отметить, что этот социальный опыт происходит в собственном темпе каждого студента. Важно также отметить, что, несмотря на увлекательные ресурсы,

которые преподаватель может найти в Интернете, то, что предлагается студентам, не должно превышать лингвистический уровень и их технологические способности.

Аудиозаписи, которые можно подписывать и загружать на персональные и портативные устройства называются подкастами. Это похоже на радио или телешоу, но студенты могут слушать и смотреть его в соответствии с собственным интересом и в любое время времени. Подкаст может быть создан на любую тему с включением музыки или видео. Для прослушивания аутентичного материала в аудитории, а также для самостоятельного изучения рекомендуется использовать подкасты. Высшим учебным заведениям подкасты могут быть полезны для записи лекций, потому что студенты, пропустившие занятия, могут скачать лекции для последующего прослушивания. Студенты могут сделать свои собственные подкасты на определенные темы. Есть целый ряд сайтов, которые содержат подкасты по лексике, грамматике, идиомам и сленгу, а также темы делового английского, новости, песни и стихи и т.д. BBC (<https://www.bbc.co.uk/podcasts>) считается одним из самых ранних создателей подкастов. Первоначально он предоставлял ограниченное количество подкастов в виде аудиопрограмм, но после список был расширен. *ESL Listening*: (<http://iteslj.org/links/ESL/Listening/Podcasts/>), содержит подкасты различных категорий, которые хороши для отработки произношения. Он также содержит подкасты с шутками и песнями и многое другое. На другом сайте *Learn Songs* (<http://www.manythings.org/songs/>) представлены различные типы песен, в исполнении носителями английского языка. Эти песни включают в себя народные, костровые и групповые песни. *English Feed* (<http://podcastdirectory.com/podcasts.html>), который является еженедельным подкастом, включает в себя обзоры и грамматические и словарные упражнения. Этот подкаст будет полезен для студентов с начальным знанием языка, потому что он дает учащимся возможность изучить основные структуры языка. В подкастах на сайте *British Council* (<http://learnenglish.britishcouncil.org/business-english/podcasts-for-professionals>) доступно аудирование с текстами на такие темы, как семья, домашние животные, одежда, путешествия и т. д.. В профессиональных подкастах на сайте *British Council* представлена серия, которая может быть полезна изучающим деловой английский язык. Эти подкасты тематически сгруппированы на различные темы бизнеса и рабочего места и в основном полезны для студентов среднего и продвинутого уровня.

Подкасты - это средство, с помощью которого умение слушать может быть упрощено и стать доступным для больших групп студентов. С помощью подкастов можно влиять на результаты обучения наряду с мотивацией студентов, поскольку студенты самостоятельно могут регулировать темп воспроизведения, что помогает нивелировать трудности восприятия иноязычной речи. Более того, студенты могут прослушивать информацию повторно, в любом месте и в любое время, осваивая его содержание, которое также может быть аутентичным вводом, свободным от платы, в свое время.

Говорение.

Сегодня иностранный язык рассматривается как необходимый навык современного человека, поэтому он обязателен для освоения. Виртуальные классы должны быть разработаны с учетом общих принципов преподавания иностранного языка и электронного обучения, а также следует применять методы, которые повышают взаимодействие, интегрируют словарный запас, обеспечивая при этом свободную от стресса среду, чтобы мотивировать даже «молчаливых» студентов к иноязычному общению. Однако для того, чтобы такой результат был достигнут, студенты должны обладать базовыми техническими знаниями и быть высоко самомотивированными [5]. С другой стороны, если студентам необходимы лишь базовые компьютерные навыки, то преподавателю это оказывается недостаточным.

В данной ситуации преподаватель не только передает знания, но также является фасилитатором. Это многомерная роль, включающая технологические и административные навыки [6].

Так, на сегодняшний день существует множество *Skype* курсов иностранного языка, что позволяет пользователям не только взаимодействовать с предварительно записанными сообщениями, но и предоставляет учащимся возможность синхронного чата, позволяя создавать виртуальный класс из трех – шести пользователей. Еще одно преимущество, обеспечиваемое этим инструментом обучения, заключается в том, что студенты могут учиться с применением аутентичных источников, без ограничения иноязычного общения в рамках своей группы. Данный способ очень хорошо мотивирует студентов к реальному общению, что дает больше шансов усвоения языка.

Еще один метод развития речевых навыков студентов - использование цифрового видео. Производство короткометражных фильмов с использованием WMM (Windows Media Player), которая является базовой программой, как оказалось, повышает творческое мышление, наряду с мотивацией использовать иностранный язык.

Дополнительная мотивация также возникает из-за постоянного интереса, который студенты находят в производстве фильма, одновременно совершенствуя свои технологические навыки [7].

Громик говорит, что мобильные телефоны также способствуют изучению языка. Используя свою функцию видеозаписи, студенты в Японии создали 30-секундные еженедельные видеопроодукции, которые, как было обнаружено, увеличивают количество слов, которые они произносили в монологе. Таким образом, разрешение учащимся использовать свои мобильные телефоны в учебных целях служит двум целям: создание более творческих мыслителей, поскольку учащиеся экспериментируют с аудио-и видеозаписями и фотографиями, а также знакомство учащихся с использованием *MALL (Mobile Assisted Language Learning)* [8].

Чтение.

Онлайн чтение стало неотъемлемой частью учебного процесса в XXI веке. Эффективное использование стратегий чтения, как известно, усиливает понимание читателя. Технологии проникли в нашу жизнь, поэтому обучение различным видам чтения с применением ИКТ должно стать продуктивным способом развития навыков иноязычного общения.

Стратегическое обучение чтению полезно всем студентам как технических, так и гуманитарных направлений. Студенты зачастую не знакомы со стратегиями чтения, и не знают, как ими пользоваться, они также не понимают и требования преподавателя, которые к ним применяются. Конечная цель использование стратегий чтения — это дать возможность студентам извлекать информацию из прочитанного на более высоком уровне.

Одной из возможностей заинтересовать студентов чтением является Интернет. Кроме того, поощрение студентов посещать онлайн-книжные клубы и взаимодействовать с другими читателями повышает их критическое мышление и дает им навыки и стратегии, которые позволяют им максимально использовать

доступные им ИКТ [9]. Позитивное отношение студентов к современным технологиям расширяет возможности студентов во всех сферах учебной деятельности в информационно-центрированном обществе.

Электронные книги, прочно вошедшие в нашу жизнь, являются еще одним привлекательным способом познакомить студентов с чтением иноязычных текстов. Чтение электронных книг может помочь пониманию текстов через потенциал, который они могут предложить, знакомя студентов с широким разнообразием материалов для чтения. Приложение *Kindle* сочетает в себе различные способы развития навыков чтения. Преимуществом данного приложения является возможность загрузки словаря, что облегчает понимание иноязычных слов сразу в процессе чтения. Можно выделять интересные фразы и мысли, а потом посмотреть все выделенное одним списком — отлично для работы с новыми словами!

Письмо.

Письмо – это сложный аспект при изучении иностранного языка, так как требует от студента знание грамматики и лексики. В отличие от разговорного языка, письменный язык не может использовать язык жестов или тела для объяснения явлений, для которых говорящий не может найти лингвистического эквивалента – слова. Юсоф и др. провели исследование, где они пытались определить, как наилучшим образом преподаватель может использовать для обучения такого языкового явления как *Passiv*. Исследователи описывают три типа групп. В первой аудитории были использованы традиционные методы обучения чтению. Второй был "интегративным", где использовались как традиционное обучение, так и веб-обучение, и третий тип был "веб-способом", где единственным видом обучения и материалов были веб-методы. Авторы обнаружили, что интегрированный способ оказался наиболее выгодным для обучающихся. Также было обнаружено, что уровень студентов повысился после применения интегрального метода, при этом результаты контрольного теста существенно отличались от результатов входного теста [10]. Это исследование позволяет сделать вывод, что преподаватели должны использовать веб-материал, поскольку он действительно повышают уровень студентов.

Еще одним из продуктивных информационно-коммуникационных инструментов при изучении иностранного языка становится *Twitter*. Использование *Twitter* может помочь студентам практиковать письменный язык, взаимодействовать с носителями языка, который они хотят выучить, и, конечно, делиться своими мыслями, чувствами и размышлениями в свободной форме. Обучение письму через такой развлекательный способ позволяет больше мотивировать студента к производству письменной речи в той форме, которая действительно интересна студентам. Преподавателям следует использовать этот инструмент, так как он повышает уровень владения письменной речью, которая не ограничивается как темами учебной программы, так и аудиторными занятиями. *Twitter* является ценным инструментом для инициирования создания различных межличностных связей в различных социумах, что позволяет учащимся узнать больше не только друг о друге, но и познакомиться с традициями и культурой страны изучаемого языка. Кроме того, использование данного приложения положительно сказывается на успеваемости студентов, так как данный инструмент позволяет им изучать различия, которые могут возникнуть в способах выражения той или иной мысли на иностранном языке.

Выводы. Использование ИКТ в изучении и преподавании иностранного языка является областью, которая еще не изучена в полной мере [3]. Как студенты, так и преподаватели могут многое получить от их использования. Каждый аспект ИКТ, будь то онлайн-чтение, программы и приложения, направленные на расширение словарного запаса или компьютерные разговорные приложения, предоставляют современным студентам бесценные знания, не только языковые, но и мультимедийные. Кроме того, не следует упускать из виду мотивационную ценность ИКТ для обучающихся, а также тот факт, что ИКТ обладают гибкостью в их использовании, что позволяет использовать их со студентами с различным уровнем владения языком, тем самым умножая образовательную ценность информационно-коммуникационных технологий. И наконец, следует рассматривать ИКТ как средство, с помощью которого студенты будут знакомиться с миром, расширяя свой кругозор, поскольку иностранный язык является уже просто средством познания и рассматривается как инструмент в современных условиях глобализации.

Литература:

1. Зеркина Н.Н., Савинова Ю.А. Проект "EXTEND": профессиональная иноязычная коммуникация // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. 2018. № 42. С. 35-39.
2. Дубских А.И. Интерактивные технологии в процессе обучения иностранному языку // Вопросы лингводидактики и межкультурной коммуникации в контексте современных исследований: сборник научных статей XI Международной научно-практической конференции. отв. ред. Н.В. Кормилиной, Н.Ю. Шугаева. Чебоксары, 2019. С. 167-171.
3. Широколюбова А.Г., Губанова И.В. Содержание и структура электронного учебно-методического комплекса дисциплины «Иностранный язык» // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 1-1 (67). С. 212-216.
4. Зеркина Н.Н., Савинова Ю.А. Международная сеть EXTEND центров как способ международной интеграции в области инженерного образования // Международный форум «Цифровые технологии в инженерном образовании: новые тренды и опыт внедрения» (Москва, 28-29 ноября 2019г.): сборник трудов / Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет) – Москва: МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2019. С. 438-441
5. Butova A.V., Dubskikh A.I., Kisel O.V., Chigintseva E.G. Electronic educational environment Moodle in English language training // Arab World English Journal, 2019. Vol. 10. (1). pp. 47-55.
6. Дубских А.И. Особенности профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в техническом вузе // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования: тезисы докладов 77-й международной научно-технической конференции. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2019. Т. 2. С. 377.
7. Кисель О.В. Обучение чтению на основе профессионально-ориентированных текстов // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования: тез. докл. 77-й Междунар. науч.-техн. конф. Магнитогорск: Изд-во Магнитог. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2019. Т. 2. С. 380-381
8. Gromik, N.A., Cell phone video recording feature as a language learning tool: A case study. Computers & Education 58 pp. 223-230, Elsevier Ltd. 2012.
9. Маркова Ю.Ю. Методика развития умений письменной речи студентов на основе вики – технологии (английский язык, языковой вуз): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Тамбов, 2011. – 22 с.

УДК 378.2

кандидат сельскохозяйственных наук Клеймёнова Татьяна Николаевна

Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани (г. Сызрань);

преподаватель Снежкина Лилия Павловна

Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани (г. Сызрань);

преподаватель Бугрова Людмила Анатольевна

Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани (г. Сызрань)

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ СВЯЗИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН

Аннотация. В статье рассматриваются междисциплинарные связи в процессе преподавания естественнонаучных учебных дисциплин в вузе; рассматриваются определение и функции междисциплинарных связей в процессе обучения физики, химии, экологии; прослеживается анализ междисциплинарных связей как важнейшего фактора в процессе восприятия учебного материала.

Ключевые слова: образование; преподаватель вуза; междисциплинарные связи, базовая основа, учебная дисциплина, междисциплинарное интегрированное содержание.

Annotation. The article discusses the interdisciplinary relations in the teaching of natural science disciplines in the University; considers the definition and functions of interdisciplinary links in the teaching process of physics, chemistry, ecology, also the analysis of interdisciplinary links as a critical factor in the process of perception of educational material.

Keywords: education; University teacher; interdisciplinary connections, basic framework, academic discipline, interdisciplinary integrated content.

Введение. Анализ научной литературы и электронных ресурсов свидетельствует, что в педагогике уделяется особое внимание междисциплинарным связям и их использованию в практике преподавания в высшей школе. Они относятся к поиску методов отражения целостности реального мира в содержании учебного материала. Целью данной работы является характеристика междисциплинарных связей при изучении химии, физики и экологии в высшем учебном заведении. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: определить понятие междисциплинарных связей, проанализировать целесообразность использования междисциплинарных связей при изучении естественнонаучных дисциплин.

Реализация целей образования через компетентностный подход требует конструктивного использования широкого диапазона интерактивных методов обучения, формирующих не только на знания, но и практическую направленность получаемых компетенций. Роль и значение этих методов в организации аудиторных занятий достаточно полно исследована в научных и методических публикациях (Громова Л.А., Егорова Е.В., Сазонова Л.А., Шилина Ю.В.) [5]. В соответствии с государственным образовательным стандартом программа высшей школы должна быть ориентирована на получение результатов:

— предметных – направленных на формирование научного мышления, основанного на механизмах, законах и теориях изучаемых дисциплин и умение преобразовывать полученные знания в социально-проектных ситуациях;

— метапредметных – направленных на развитие способностей и навыков самостоятельного изучения материала, определения цели своего обучения и планировать пути их достижения, их анализа и корректирования;

— а также личностных результатов – гармоничное развитие специалистов, их продуктивное преодоление жизненных трудностей, формирование системы ценностных отношений во взаимодействии с окружающим миром.

Модернизация российского образования делает актуальной задачу обновления научно-методического обеспечения образовательной системы, активизации инновационных процессов, социально ориентирует подготовку обучаемого на запросы работодателя [1]. Междисциплинарные курсы – например, экологическая физика, концепции современного образования и другие – используются как одна из возможностей, обеспечивающих благоприятные условия для становления и развития профессиональной состоятельности будущих выпускников. Они позволяют решать задачи профессионального становления требуемого уровня специалистов в условиях меняющегося российского общества. Большая роль в формировании междисциплинарных связей отводится информационным технологиям.

Предметом данной статьи является деятельность преподавателя при изучении естественнонаучных дисциплин, нацеленная, в том числе, и на раскрытие междисциплинарных связей. В статье приводим реферативные исследования, которые актуальны для преподавателей высших учебных заведений.

Изложение основного материала статьи. Необходимость использования междисциплинарных связей в практике преподавания в высших учебных заведениях обосновывается в трудах выдающихся отечественных учёных Коменского Я.А., Ушинского К.Д., Малиновича Ю.М. Междисциплинарные связи являются результатом ассоциативных связей, рассматривающих объективные взаимосвязи предметов и явлений. Коменский Я.А. обращал внимание на то, что преподавателю в процессе обучения необходимо учитывать связи, в которых находятся все предметы. Ушинский К.Д. обосновал дидактическую значимость междисциплинарных связей: рассматривал процесс усвоения знаний как установление связей между ранее приобретёнными и новыми понятиями. Эти связи, как он отмечал, являются главной задачей системного

принципа обучения. Наряду с этим Малинович Ю.М. понимает междисциплинарные связи как составную часть дидактического принципа системности обучения [9].

Кулагин П.Г. рассматривает междисциплинарные связи в работе системы обучающий – обучающиеся. В процессе понимания и оценки межпредметных связей происходит прочное усвоения программного материала [9].

Вопрос междисциплинарных связей особенно важен в условиях преподавания естественнонаучных дисциплин в технических высших учебных заведениях. Обучаемые должны быть мотивированы на изучение не только специальных инженерных дисциплин, но и естественно-научных, которые дают объяснения рассматриваемым процессам и являются таким образом базой для последующего изучения специальных дисциплин. При этом обучение необходимо профессионально ориентировать – связать с будущей профессией.

Междисциплинарные связи способствуют реализации основных функций обучения: образовательной, развивающей и воспитывающей.

Образовательная функция обучения формирует системность естественнонаучных знаний. Эта функция использует междисциплинарные связи как средство совершенствования содержания обучения. Тщательный отбор учебного материала и формирование целостной картины изучаемого мира через междисциплинарные ассоциации являются важными принципами образовательной функции учебного процесса.

Развивающая функция процесса обучения показывает роль междисциплинарных связей в формировании познавательной активности и самостоятельности. Самостоятельность формируется в процессе выполнения междисциплинарных заданий, в результате которых обучаемому приходит понимание, что явления в реальном мире взаимосвязаны. Задания становятся условием формирования познавательных интересов обучаемых, воздействия на их профессиональные интересы.

Воспитывающая функция обучения рассматривает формирование научного мировоззрения, прочных профессиональных знаний во взаимосвязи с развивающейся системой ценностных ориентиров личности обучаемого. Указанная функция способствует формированию профессионального менталитета в перспективе высококлассного специалиста.

Междисциплинарные связи выполняют также методологическую функцию – обеспечение согласованности процессов и явлений, изучаемых разными учебными дисциплинами. Изучаемая тема рассматривается с различных направлений – вокруг неё происходит группировка учебного материала разных дисциплин. При этом возникает процесс возрастания системности знаний обучающихся, их уровня мотивации. Такое взаимопроникновение разнокачественных систем содержания образования называется междисциплинарным интегрированным [2]. Учебный процесс, построенный на междисциплинарной интегрированной основе, способствует пониманию обучающимися необходимости, социальной значимости получаемых знаний – это стимулирует познавательные интересы, стремление к расширению кругозора. Междисциплинарная интеграция придаёт личностный смысл одним областям знаний за счёт удовлетворения интересов обучающихся в других областях знаний. Содержание одной предметной области может выступать ценностным фактором по отношению к другой предметной области. Стержень междисциплинарных проблем составляют ведущие идеи, общие для смежных курсов. Эти идеи могут создаваться на стыке противоположных знаний и способов деятельности. Реализация идей междисциплинарной интеграции в учебном процессе требует изменения педагогического мышления и более плодотворного взаимодействия преподавателей, методистов, руководителей учебных заведений.

Информатика, соединяясь с другими учебными дисциплинами, обогащает их содержанием, расширяя представление обучающимся об информационных процессах в обществе, своей будущей профессиональной деятельности [2], позволяет создавать математические модели систем, ускоряет проведение анализа рассматриваемых показателей.

Для освоения учебных дисциплин применяются информационные технологии. Выделяют три функции информации в сфере образования:

- обеспечение педагогов сведениями о результатах научных исследований и передовом опыте;
- создание эффективной системы обучения, позволяющей совершенствовать методы работы;
- внедрение в практику вузов результатов исследований и передового педагогического опыта [3].

Под информационной технологией в педагогике понимается процесс, связанный с решением учебных задач, сообщением пройденного материала, созданием компьютерных моделей, выполнением учебных лабораторных работ, тестированием [5]. Так, например, на лабораторных работах по дисциплине химия в процессе обучения можно применять информационно-поисковые системы, мультимедийные системы.

Технология тестирования позволяет фиксировать результаты анкетирования, анализа и других диагностических методик по оценке знаний и индивидуальных качеств обучаемых – позволяет проводить контроль формирования и развития компетенций обучаемых и вносить необходимые корректировки в процесс обучения [7].

Работа обучаемых с электронными учебниками – как один из способов осуществления метапредметной функции процесса обучения. Электронные учебники позволяют им не только получать теоретические знания, но и самостоятельно формировать, закреплять и совершенствовать практические умения и навыки по изучаемой дисциплине. Одним из интерактивных методов самостоятельной работы обучаемых является работа с электронным учебником «Практикум по дисциплине Химия». Опыт самостоятельной работы с электронными учебниками в вузах показывает, что у обучаемых появляется повышенный интерес к такой учебной деятельности, в отличие от традиционного выполнения рефератов или контрольных заданий, что способствует развитию позитивной мотивации при усвоении нового материала [6].

Обучение состоит в передаче знаний и формировании навыков решения задач. В основе кибернетической практики лежит системный подход. Дидактическая система состоит из ученика и учителя. Роль учителя выполняет преподаватель, который сообщает нужную информацию, выявляет ошибки, исправляет их, стимулирует работу. Основные принципы кибернетики: разнообразия, внешнего дополнения, принцип обратной связи, принцип активного самоуважения, целеполагания. При анализе процесса обучения имеет смысл использовать информационно-кибернетический подход [7]. Информационно-коммуникационная технология с элементами моделирования способствует повышению познавательного интереса к предмету, росту уровня и качества знаний по дисциплине.

Здесь следует отметить отличительные особенности инженерных дисциплин: тесная связь с разделами физики, математики. Имеет место большая насыщенность материала формулами, чертежами. Огромное значение имеет применение выдающихся достижений высшего образования России, позитивный зарубежный опыт. К интерактивным технологиям можно отнести: демонстрацию, моделирование, конструирование, решение задач, разработку инноваций, видеофильмы, исследовательскую работу [4].

Высоки междисциплинарные связи, значительное количество лабораторных и практических работ. Учебные и исследовательские задачи требуют проведения многочисленных вычислений под руководством преподавателя. Исследовательские лабораторные работы по химии и физике – деятельность творческая. Основной упор в ней делается на взаимодействие преподавателя и обучаемого, чтобы направить их совместные усилия на решение поставленной задачи. Методологическая концепция лабораторного практикума позволяет в процессе его проведения формировать у обучаемого такие компетенции, как интегрирование знаний из разных областей науки для решения поставленной задачи, умение обмениваться идеями, информацией, знаниями и опытом, отстаивать свою позицию, презентовать результаты своей деятельности с использованием современных технических средств. Необходимо отобрать главные понятия, обозначения, применяемые в нескольких дисциплинах. В физике и химии применяются общие понятия, например, «вещество», «материя», «энергия». Определения одинаковых понятий разными дисциплинами должны быть созвучны, различия в них не должно быть [6]. Обозначения величин могут быть произвольными, но написание формул, физических величин, формулировка определений регламентируются международными нормами, например – система СИ. Это позволяет понимать друг друга ученым, студентам, преподавателям, поскольку все они общаются на едином установленном стандартами языке [6]. Преподаватели отдельных дисциплин проводят совместные межфакультетские совещания. На совещаниях согласовываются программы разных дисциплин, определения понятий, обозначения величин. Пособия, разработанные на кафедре математики и естественнонаучных дисциплин помогают, например, иностранным слушателям успешно осваивать естественнонаучные дисциплины.

В современной высшей школе семинар является одним из основных видов практических занятий. При изучении дисциплины «Физика» особенно актуален семинар на тему: «Физика и авиация», проводимый в интерактивной форме. На семинаре прослеживается работа в микрогруппах; контроль; самоконтроль. Ведущая роль отводится на семинаре старшим микрогрупп. Они организуют процесс прохождения дискуссии о применении вертолётов в современных условиях. На занятии внедрён метод кейсов. Обучаемые накануне семинара получают конкретные задания по аргументированному раскрытию определённого вопроса. Для выполнения задания требуются знания по экономике, химии, физике, материаловедению и многим смежным дисциплинам.

По наиболее важным и сложным темам учебной программы дисциплины «Экология» проводятся семинары. На данных занятиях развивается творческое профессиональное мышление; познавательная мотивация; нарабатывается навык использования полученных знаний. Вместе с тем, происходит повторение и закрепление знаний. Решению этих задач способствует методика проведения теоретических семинаров по экологии, основывающаяся на принципах интегрированной технологии обучения.

При проведении семинара «Защита гидросферы» по экологии используются и элементы ролевой игры, когда всё отделение разбивается на пять групп, каждая из которых излагает свою точку зрения на рассматриваемые вопросы. Общими усилиями обучаемые находят единственное решение поставленной проблемы. Обучаемые также отвечают на вопросы викторины. На занятии обучаемые используют сведения, приобретённые в ходе изучения дисциплин физики, экономики, химии. Широко прослеживаются междисциплинарные связи. При проведении семинара активно внедряются интерактивные методы обучения. Деловые игры позволяют провести в процессе обучения ассоциации с будущей профессиональной деятельностью, создавая более эффективные условия формирования личности специалиста по сравнению с традиционными методами обучения. Самой популярной деловой игрой, применяемой в процессе изучения естественнонаучных дисциплин является «мозговой штурм». Элементы деловой игры прослеживаются практически при проведении многих занятий: практических занятий, семинаров, лабораторных работ, лекций. Этот метод развивает мыслительные процессы, способность абстрагироваться от объективных условий и ограничений. Метод позволяет выработать умение сосредоточиться на узкой актуальной цели. Деловая игра «Экологическое сотрудничество» позволяет обучаемым применить свои знания в области экологии, экономики, социологии для решения глобальных и региональных экологических проблем. В процессе деловых игр прослеживаются междисциплинарные связи. У будущих специалистов формируется представление о будущей профессиональной деятельности [11]. При проведении семинаров используются учебные пособия, мультимедийный материал, опорные конспекты по экологии.

Рассмотрим взаимосвязь дисциплин физика и экология. На первый взгляд обучаемым может показаться, что внедрение изучаемых физикой явлений в промышленность представляются одним из важнейших источников загрязнения окружающей среды [10]. Например, атомная промышленность. Однако на занятиях по дисциплинам «Экология» и «Экологические основы природопользования» важно объяснить обучаемым, что физика имеет к экологии позитивное отношение, которое прослеживается в том числе и в работах В.И. Вернадского. Важна роль фундаментальных исследований в области экологической геофизики и физики, позволяющим снизить и компенсировать антропогенное воздействие мощных геологических и геохимических факторов, возмущающих биосферу. В связи с стали понятными Физические причины самоорганизации в живой и неживой природе стали понятны благодаря исследованиям термодинамики – в частности изучения открытых систем и процессов самоорганизации в неравновесных системах. Концентрируя внимание обучаемых на определении понятия системы, с которым они ознакомились при изучении курсов химии и физики, следует рассмотреть элементы живой и неживой природы. Данные элементы образуют собой открытые неравновесные термодинамические системы и могут обмениваться с окружающей средой веществом и энергией. Системы пронизывают потоки энергии и вещества, что инициирует в них процессы образования структуры, самоорганизации. Так обучаемые приходят к пониманию, что самоорганизация систем в природе базируется на фундаментальных физических принципах [10].

Экология занимается установлением причин и условий возникновения и развития различного уровня сложности биосферных систем. Задачей Экологии является изучение процессов возникновения, структуризации и эволюции систем в живой и неживой природе, - это входит в определение понятия данной

дисциплины и даёт понимание её как науки. Изучение устойчивости этих систем даёт нам понимание их организации. Физике принадлежит механизм для изучения биосферных систем, что играет особую роль в изучении важнейших проблем экологии. Современная Экология призвана объединить совокупность имеющихся и вновь получаемых научных знаний о биосфере через описываемые физикой процессы и явления. Благодаря этому развивается особая отрасль экологии – экологическая физика, которая является гранью соприкосновения обеих дисциплин. Геофизика (физика Земли), изучающая физические процессы в биосфере или её частях, исследует в том числе такие биосистемы как литосферу, гидросферу и атмосферу. Только на основе физических принципов могут быть созданы глобальные методы мониторинга окружающей среды, поскольку большинство экологических факторов имеют геофизическую природу. На занятиях по экологии важно отметить, что физические методы изучения систем и опыт разработки физико-математических моделей природных процессов, эффективных средств мониторинга экосистем различного уровня [8] также может быть полезным в исследовании влияния антропогенных воздействий на функционирование экосистем. Обучаемые во время семинарских занятий должны проследить эту междисциплинарную связь и высказать свою точку зрения по проблеме.

Выводы. Междисциплинарные связи не ограничиваются рамками содержания, методов, форм организации обучения. Это часть системного подхода к образованию. Междисциплинарным связям отводится ведущая роль в поиске необходимого, профессионально направленного материала для обучаемых.

Интегрированное содержание на междисциплинарной основе закладывает возможности для развития творческого мышления с помощью проблемных ситуаций. Они создаются на стыке разнохарактерных знаний и способов деятельности, что присуще междисциплинарному интегрированному содержанию. Стержень междисциплинарных проблем составляют ведущие идеи, общие для смежных курсов, которые могут также создаваться на стыке противоположных знаний и способов деятельности.

Информационно-коммуникационная технология с элементами моделирования способствует повышению познавательного интереса к предметам, росту уровня и качества знаний по дисциплинам. Она формирует навыки продуктивной самостоятельной деятельности, способствует созданию ситуации успеха.

Литература:

1. Горькая Ж.В. Влияние междисциплинарных образовательных программ на развитие профессиональной состоятельности будущих специалистов. Образование в современном мире: роль вузов в социально-экономическом развитии регионов: сборник научных трудов Международной научно-методической конференции (Самара, 18 марта 2014 г.) / отв. ред. Т.И. Руднева. - Самара: Изд-во «Самарский университет», 2014. – С. 57-60.

2. Раецкая О.В. Междисциплинарные связи в системе формирования компетенций обучающихся военных вузов // Вопросы электротехнологии №1 (18), 2018. С. 95-105.

3. Раецкая О.В. Информационная среда современного военного вуза / Мир науки. 2017, т. 5. №5. С. 32.

4. Клейменова, Т.Н. Применение интерактивных технологий обучения в военном вузе / Т.Н. Клейменова, Л.А. Бугрова, Л.П. Снежкина, В.В. Овчиников // Образовательный потенциал: сб. материалов науч.-практ. конф. – Чебоксары: ЭМЦ «Articulus-инфо», 2018. – №1. – С. 211-215.

5. Клейменова, Т.Н. Переход к компетентностному подходу в образовании / Т.Н. Клейменова, Т.О. Сюсина, Н.Н. Смирнова // Мир в эпоху модернизации и глобализации: правовые, политические, экономические и социокультурные аспекты: сб. ст. V Международной науч.-практ. конф. – Пенза: ПДЗ, 2018. – Вып. 5. – С. 6-11.

6. Клейменова, Т.Н. Особенности преподавания химии в военном вузе / Т.Н. Клейменова // Методические особенности преподавания дисциплин естественно-научного цикла в военном вузе [электронный ресурс]: сборник трудов. – Электрон. текст. дан. (2,8 Мб). – Киров: МЦИТО, 2019. – 1 электрон. опт. диск (CD-R). – С. 37-42.

7. Клейменова Т.Н., Бугрова Л.А., Снежкина Л.П. Кибернетическая педагогика и процесс обучения химии // Потенциал современной науки, №9, декабрь, 2015. - Липецк: ООО «Максимальные информационные технологии». С. 76-82

8. Майер Р.В. Имитационное моделирование процесса обучения как метод педагогического исследования / Р.В. Майер // Наука и современность. - 2012: сб. материалов ХУ111 Междунар. науч.-практ. конф. - Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2012. - С. 81-85.

9. Пушкина Г.Г. К вопросу о междисциплинарных связях при изучении иностранного языка в неязыковом вузе. Сборник материалов Международной научно-практической конференции «Образовательный потенциал». Чебоксары. Из-во «Экспертно-методический центр», 2018. С. 103-106

10. Трухин В.И., Показеев К.В., Шрейдер А.А. Физика и экология // Экология и жизнь (научно-популярный журнал) 2000. – №3. – С. 9-10

11. Шарова И.С., Колчин Е.А., Шуваев Н.С., Неталиев М.Ж. Активные методы обучения студентов-экологов (на примере деловых игр при проведении занятий на геолого-географическом факультете АГУ) Экология России: на пути к инновациям [Текст]: межвузовский сборник научных трудов / сост. Т.В. Дымова.- Астрахань: Издательство Нижневолжского экоцентра, 2015. - Вып. 11. С. 45-47

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Космодемьянская Светлана Сергеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань);

студент Бикбаева Амина Дамировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань)

ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ХИМИИ К УЧЕТУ САМООЦЕНКИ ДОСТИЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема подготовки студента, будущего учителя химии, по формированию учета обучающимися самооценки учебных достижений в соответствии с требованиями ФГОС (Федерального государственного образовательного стандарта) по системно-деятельностному и критическому мышлению. Приведены данные, полученные в ходе четырехлетнего исследования учащихся и учителей образовательных учреждений РФ, а также студентов-бакалавров, будущих учителей химии, Казанского (Приволжского) федерального университета при освоении методических дисциплин и в ходе практик. Полученные результаты подтвердили актуальность исследования.

Ключевые слова: студент, методика химии, практика, самооценка, учебные достижения, профессиональная компетенция, школа, учитель, учащийся.

Annotation. The article deals with the problem of preparing a student, a future chemistry teacher, for the formation of students' self-assessment of educational achievements in accordance with the requirements of the Federal state educational system for system-activity and critical thinking. The data obtained during a four-year study of students and teachers of educational institutions of the Russian Federation, as well as undergraduate students, future teachers of chemistry, Kazan Federal University in the development of methodological disciplines and practices are presented. The results confirmed the relevance of the study.

Keywords: student, chemistry methodology, practice, self-assessment, academic achievements, professional competence, school, teacher, student.

Введение. Тема нашего исследования не является одного из «ноу-хау» современной действительности. Вопрос оценивания учебных достижений обучающихся рассматривается в различных работах ведущих исследователей: психологов (Б.Г. Ананьев, А.Г. Спиркин, Л.И. Божович, А.В. Захарова, В.И. Слободчиков) и педагогов (И.В. Гладкая, М.Г. Казакина, Г.Ю. Ксензова, Е.А. Ралькова).

Анализ существующей литературы по теме исследования позволил нам выявить определенную недостаточность методических разработок и рекомендаций результативных способов подготовки студентов бакалавриата по направлению 44.03.01 Педагогическое образование, профиль Химия в соответствие с мировыми стандартами.

Мы выявили, что эволюция учебной самооценки развивается параллельно самой истории развития системы оценивания. Самооценка как отдельное учебное явление рассматривалась достаточно редко и нечетко, выступает в качестве инструмента для успешного обучения с середины XX века. Параллельно со Спиркиным А.Г. [10, с. 149], определяющего «личность – самооценивающее существо», Ананьев Б.Г. [1, с. 68] относит самооценку к наиболее сложным продуктам сознательной деятельности ученика. Слободчиков В.И. и Исаев И.Е. рассматривают самооценку как «компонент самосознания, который включает в себя и знание о собственной самости, и оценку человеком самого себя, и шкалу значимых ценностей» [9, с. 193], а Шаталов В.Ф. описывает уникальную методику оценивания достижений обучающихся через «листы открытого учета знаний». Интерес представляют исследования Пинской М.А. [7] по формирующему оцениванию через индекс карточки; использование классификации вопросов Б. Блума; проведение кратких бесед-обсуждений; анализ учебного материала. Многообразны и информативны методические приемы, предлагаемые М.С. Пак [6, с. 226-247] для повышения качества химического образования, и Ральковой Е.А. [8], определяющей самооценку как личностную компетенцию обучающегося.

Рассматривается этот вопрос и в нормативных документах – Ф3 «Об образовании в РФ», ГОС, ФГОС, в которых определены основные положения, регулирующие целостность организации всей системы оценивания. В связи с переходом отечественной системы образования на требования ФГОС, изменились и критерии оценивания и самооценки учебных достижений обучающихся. Это, в свою очередь, выявляет возросшие требования к самой системе подготовки и переподготовки учительских кадров.

Изложение основного материала статьи. В процессе четырехлетней работы по теме исследования мы применяли следующие методы: теоретические (анализ дефиниции понятий, обобщение психолого-педагогической и методической литературы, анализ нормативных документов по проблеме исследования) и эмпирические (педагогическое наблюдение, анкетирование, диагностирование, качественный и количественный анализ результатов экспериментальной работы).

Для формирования учебной самооценки у обучающихся по химии наиболее часто применяются следующие методики и приемы: формирующее и критериальное оценивание, балльно-рейтинговая система оценивания, листы самооценивания и рефлексивные карты, методика уровневой дифференциации заданий, групповая (командная) работа [3; 4].

В экспериментальной части исследования в 2017-2020 гг. участвовало (включая и дистанционный формат) 263 человека. Опытнo-экспериментальную базу составили образовательные учреждения двух регионов Российской Федерации – Республики Татарстан и Ульяновской области:

1. Химический институт им. А.М. Бутлерова, К(П)ФУ, направление подготовки 44.03.01. Педагогическое образование, профиль – Химия;
2. МАОУ «Лицей № 121 им. Героя Советского Союза С.А. Ахтямова» (Центр образования № 178) Советского района г. Казани;
3. МБОУ «Гимназия № 10» Авиастроительного района г. Казани;
4. МБОУ «Радищевская СОШ №1 им. Героя Советского Союза Д.П. Полинкина» р.п. Радищево, Ульяновской области;

5. МБОУ «Радищевская СОШ №2 им. А.Н. Радищева» р.п. Радицево, Ульяновской области.

На первом этапе исследования мы выявили уровень состояния самой проблемы формирования учебной самооценки у обучающихся; провели анализ научно-методической литературы и нормативных документов, дефиницию основных понятий и терминов; обработали полученные данные анкетирования учителей и учеников образовательных учреждений г. Казани и Ульяновской области, студентов Химического института им. А.М. Бутлерова К(П)Ф.

В дистанционном анкетировании приняли участие 60 учителей из 8 субъектов Российской Федерации – г. Москвы, Республик Татарстан и Марий-Эл, Ульяновской, Самарской, Волгоградской, Московской областей, Ханты-Мансийского автономного округа – Югры. Одна треть учителей (38%) согласилась с необходимостью вводить методики по формированию самооценки обучающихся, а 40% респондентов отметили, что этот процесс зависит от уровня обученности класса. Мы отмечаем, что учителя не нивелируют значимость самооценки учебных достижений в образовательном процессе и подходят к решению вопроса с применением вариативных методических методик.

Мы констатируем, что 60% опрошенных учителей не используют в своей педагогической деятельности методы и средства, позволяющие ученикам самостоятельно оценивать свои достижения. А учителя, использующие методики для самостоятельного оценивания учениками своих достижений (32%), выделяют следующие методы и средства: рефлексивная карта, листы самооценки, портфолио, сигнальные карты, «Лестница успеха», «Светофор», само- и взаимопроверка.

Мы провели анализ наиболее часто применяемых критериев для самооценивания обучающимися своих учебных достижений: оригинальность способа решения (47%), логика рассуждений, скорость выполнения заданий (45%). Полноту ответа (20%), его качество (15%) и предметные знания ученика (10%) большинство учителей не относят к разряду оцениваемых самим обучающимся (см. рис. 1).



Рисунок 1. Пункты для самостоятельной оценки учащимися выполненных заданий, 2018 г.

В ходе второго этапа исследования проведен анализ четырехлетнего педагогического наблюдения и педагогического эксперимента в ходе учебных (ознакомительной и психолого-педагогической) и производственной (педагогической) практики, проходивших в образовательных учреждениях г. Казани – МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №167 с углубленным изучением отдельных предметов», МБОУ «Гимназия № 10», МАОУ «Лицей № 121 имени Героя Советского Союза С.А. Ахтямова». В арсенале педагогической деятельности учителей первых двух образовательных учреждений присутствуют, в основном, традиционные методики и средства самооценки, их количество и вариативность недостаточны для формирования у обучающихся устойчивой самооценки учебных достижений. По методикам преподавания и оценивания в работе учителей лицея №131 отмечаем, что ученики знакомы с системой оценивания письменных работ (и это прописано в уставе организации), поэтому у них редко возникают вопросы по поводу выставленных отметок; учителя ведут рейтинг учеников по успехам в учебе; ведение портфолио является одним из критериально значимых компонентов процесса образования в лицее; формы работы учителей на уроках позволяют обучающимся оценивать успешность своей работы и выстраивать для себя индивидуальную траекторию по улучшению качества обучения.

Мы решили проанализировать содержание подготовки и / или переподготовки учителей в Приволжском межрегиональном центре повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования (ПМЦПКиПРО) и в Институте развития образования Республики Татарстан. Выявлено, что крайне недостаточно курсов по изучению темы учебной самооценки и ее формирования в процессе преподавания.

В январе 2019 года мы провели обработку данных по анкетированию 83 студентов 1-4-х курсов (направление 44.03.01 «Педагогическое образование». Профиль: Химия» К(П)ФУ) по выявлению их готовности для формирования самооценки обучающихся. Результаты опроса показали, что большинство студентов (80%) располагают информацией о существующих методиках по формированию у учащихся способностей к оценке своих достижений в учебе. Студентам, как будущим учителям химии, наиболее известны следующие методики и средства оценивания (см. рис. 2).

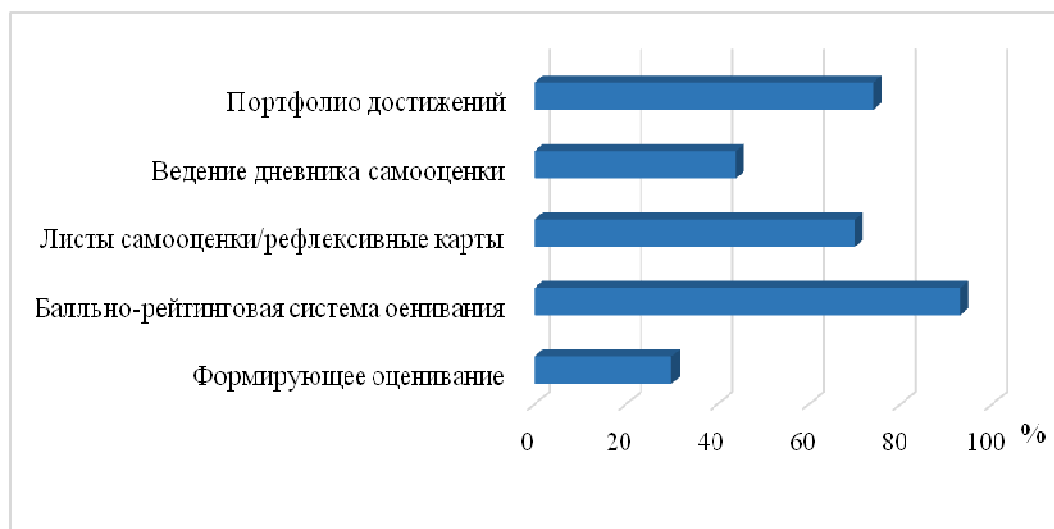


Рисунок 2. Наиболее известные студентам методики и средства формирования учебной самооценки, 2019 г.

Студенты аргументировали свой выбор (80%) необходимости внедрения методик по формированию у обучающихся самооценки учебных достижений нижеследующими свойствами самооценки:

- ученики научатся самостоятельно оценивать свою работу;
- учебная самооценка позволяет учащимся объективно оценивать свои возможности и стимулирует на дальнейшую работу по химии;
- умение оценивать свои учебные результаты повышает эффективность обучения химии;
- учебная самооценка мотивирует обучающихся на дальнейшее улучшение качества своей самостоятельной работы.

В ходе дальнейшего исследования мы провели опрос для выявления позиции обучающихся по характеристике ученика как субъекта процесса самооценки. В анкетировании приняли участие ученики 8-11-х классов двух школ г. Казани – «Гимназии № 10» и «Лицея №121 им. Героя Советского Союза С.А. Ахтямова», а также ученики 8-11-х классов двух сельских школ – «Радищевской СОШ №1 им. Героя Советского Союза Д.П. Полынкина» и «Радищевской СОШ №2 им. А.Н. Радищева».

Полученные данные подтвердили наше предположение о том, что основная масса обучающихся (60%) проводит самостоятельное оценивание своих учебных достижений, 15% хотели бы научиться вести свою отчетность, но пока не знают, как это можно осуществить наиболее эффективно. Анализ данных опроса показал, что учителя очень редко или вообще не предлагают ученикам оценить качество своей устной / письменной работы на уроке, это подтверждают 73% опрошенных.

Мы провели ранжирование критериев, выбранных обучающимися для самостоятельной оценки выполненных заданий.

Таблица 1

Ранжирование критериев оценивания выполненных заданий обучающимися

№	Критерии	Доля, от 1,0
1	Приложенные усилия к выполнению	1
2	Самостоятельность выполнения задания	1
3	Оценка логики рассуждений и скорость выполнения заданий	0,84
4	Качество (правильность и информативность) ответа	0,63
5	Оригинальность способа решения	0,59
6	Предметные знания в области химического образования	0,42

Общая обработка полученных данных показала, что актуальность темы нашего исследования достаточно оправдана. Ученики не только стремятся, но и готовы к активному участию в процессе оценивания своих учебных достижений, а позиция ученика как объекта оценивания уходит в прошлое. Мы также отмечаем, что обучающиеся заинтересованы в повышении качества своего образования. А это, в свою очередь, подтверждает выявленную нами необходимость методической подготовки студентов, будущих учителей химии к использованию на уроках вариативных методик и средств для формирования у обучающихся самооценки учебных достижений.

Для большей адаптации молодых специалистов к этой проблеме, мы рассмотрели на третьем этапе нашего исследования вопросы применения элементов цифровизации процесса обучения и акцентировали внимание на мобильном приложении «Instagram». Эта социальная сеть (русское название – «Инстаграм») позволяет формировать учебную самооценку у обучающихся в процессе изучения химии. Учитывая тот факт, что приложение «Instagram» («Инстаграм») служит для обмена фотографиями и видеозаписями, студенты в ходе производственных (педагогических) практик могут использовать его для повышения интереса к изучению химии. На странице пользователя (аккаунт) можно публиковать фотографии и видеозаписи продолжительностью до одной минуты с возможностью дальнейшего к ним письменного комментирования. Учитель химии может публиковать фотографии таблиц, схем, тексты из учебников / пособий / журналов,

интересные факты, т.е., все то, что мотивирует учеников при изучении химии. В качестве видеозаписей возможна публикация коротких видеоопытов или видеофрагментов фильмов в области химической тематики. Для более длительных видеозаписей, например, для видеолекций с объяснением заданий ОГЭ и ЕГЭ или решением задач школьного курса химии, в приложении есть функция IGTV (*ай джи ти ви*), то есть, инстаграм-ТВ, позволяющее записывать видео неограниченной продолжительности.

В своем педагогическом эксперименте с контрольным классом мы использовали также возможность размещения фотографий и видеозаписей на 24 часа при помощи инстаграм-историй. Применяя приложение через функцию «Задать вопрос» мы проводили опросы, публиковали короткие тестовые задания с выбором одного ответа, правильный ответ в которых открывался сразу после выполнения задания.

Мы пришли к выводу, что приложение «Инстаграм» позволяет формировать у обучающихся самооценку учебных достижений по химии. Ученики могут оценивать объем и качество своих знаний, отвечая на вопросы тестовых заданий в инстаграм-историях.

Все это подтверждает высказанное нами предположение о необходимости усиления методической работы по подготовке студентов к возможности формирования оценивания обучающихся своих учебных достижений.

По итогам анализа полученных данных мы разработали тематические блоки цифрового образовательного ресурса (ЦОР) (<https://edu.kpfu.ru/>) по методическим дисциплинам – «Теория обучения химии» и «Методика химии» (см. рис.3), реализуемые для студентов 1-3-х курсов направления 44.03.01. «Педагогическое образование. Профиль – Химия», т.к., данные дисциплины являются основными в ходе подготовки будущих учителей химии.

5.2. Система формирования самооценки учебных достижений обучающихся по химии (соавтор - Бикбаева А.Д.)












-  Лекция 1. Самооценка учебных достижений обучающихся в процессе изучения химии
-  Лекция 2 Методы и средства формирования самооценки учебных достижений обучающихся в процессе изучения химии
-  Видеолекция по теме «Система формирования самооценки учебных достижений обучающихся по химии»
-  Материалы для к видеолекции - презентация и текст выступления
-  Примеры листов оценивания обучающихся по химии и рефлексивных карт по теме
-  глоссарий на тему «Формирование самооценки учебных достижений по химии»
-  Задание 1. Работа с глоссарием по теме «Формирование самооценки учебных достижений по химии»
-  Задание 2. Анализ листов оценивания / рефлексивных карт по химии
-  Задание 3. Анализ цифровых ресурсов для формирования учебной самооценки при изучении химии
-  Задание 4. Разработка фрагмента урока по химии
-  Задание 5. Итоговый самоконтроль по изученной теме

Рисунок 3. Тематический блок «Система формирования самооценки учебных достижений обучающихся по химии», ЦОР «Методика химии», 2020

Данные блоки содержат: лекции (материал) и видеолекции для студентов с элементами цифровизации; глоссарий терминов и понятий; видео-урок химии по итогам производственной практики и задания к нему для студентов; блок заданий; разработанные листы самооценивания и рефлексивные карты для самооценки обучающихся и задания к ним и т.д. (см. рис. 3).

Рассматриваемая нами формируемая компетенция студентов, будущих учителей химии, неразрывно связана с использованием элементов проектной технологии, как в ученическом коллективе, так и в педагогической деятельности самого учителя. Проектная деятельность, в целом, направлена на создание существенно новых продуктов, которые являются результатом творческих поисковых усилий личности или коллектива [4, с. 31-33]. Анализ практики показал, что наиболее применяемыми педагогическими технологиями в школьном химическом образовании являются: игровые технологии (75%), информационно-коммуникационная технология (70%), метод проектов (60%), что было подтверждено исследованиями, проведенными нами ранее [5, с. 142].

Выводы. Наше исследование подтвердило необходимость методической подготовки студентов, будущих учителей химии, к формированию самооценивания обучающимися учебных достижений. Это является одним из важных направлений подготовки квалифицированных и компетентных специалистов в системе высшего профессионального образования по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование. Профиль: Химия». Использование данных методик в преподавании химии позволяет адаптировать полученные студентами компетенции в сфере химического образования в соответствии с требованиями ФГОС нового поколения для решения задач профессионального образования.

Литература:

1. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки. Избранные психологические труды: в 2-х томах. Т.2 / под ред. А.А. Бодалева и др. – М.: Педагогика, 1980. – 280 с.
2. Бикбаева А.Д. Система контроля и оценивания знаний учащихся по химии / Модернизация профессиональной подготовки специалистов в области естественнонаучного образования: материалы Международной научно-практической конференции, г. Минск, 19 апреля. 2018 г. / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка; редкол.: В.Э. Огородник [и др.]; отв. ред. В.Э. Огородник. – Минск: БГПУ, 2018. – с. 39-43.

3. Бикбаева А.Д. Формирование самооценки учебных достижений учащихся на уроках химии с помощью специальных средств обучения / А.Д. Бикбаева, С.С. Космодемьянская // International independent scientific journal. – Krakow, Rzeczpospolita Polska, №14, 2020. – VOL. 2, с. 16-18.
4. Везетиу Е.В. Проблема готовности будущего учителя к проектированию педагогических технологий / Е.В. Везетиу // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. 67. – Ч. 2. – 322 с.
5. Космодемьянская С.С. Технологичность в подготовке бакалавров педагогического направления к преподаванию химии / С.С. Космодемьянская, З.А. Пономарева // Проблемы современного педагогического образования: Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2019. – Вып. 64. – Ч. 3. – 355 с.
6. Пак М.С. Теория и методика преподавания химии / учебник для вузов / М.С. Пак. – СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2015. – 306 с.
7. Пинская М.А. Оценивание условий введения требований нового Федерального государственного образовательного стандарта / Материалы курса: курс на 36 часов. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2013. – 96 с.
8. Ралькова Е.А. Готовность к осуществлению самооценки как личностная компетенция учащегося [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gotovnost-k-osuschestvleniyu-samoosenki-kaklichnostnaya-kompetentsiya-uchaschegosya/> (дата обращения: 06.07.2020).
9. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъектности / В.И. Слободчиков, И.Е. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 367 с.
10. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание / А.Г. Спиркин. – М.: Политиздат, 1972. – 303 с.

Педагогика

УДК 372.881.1

кандидат психологических наук, доцент Кулеш Елена Васильевна
 Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск);
педагог иностранного и родного языка Ангина Анастасия Дмитриевна
 ГБ ПОУ «Николаевский-на-Амуре промышленно-гуманитарный техникум» (г. Николаевск-на-Амуре);
преподаватель психолого-педагогических дисциплин Шулик Ирина Викторовна
 КГБПОУ «Хабаровский педагогический колледж имени Героя Советского Союза Д.Л. Калараша» (г. Хабаровск)

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕТНОСТИ ПЕДАГОГОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ИХ САМОУПРАВЛЕНИЯ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ СРЕДЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ХАБАРОВСКОГО КРАЯ)

Аннотация. В статье представлены результаты исследования по особенностям проявления коммуникативной компетентности педагогов с разным уровнем их самоуправления в полиэтнической среде профессионального образования (на примере Хабаровского края).

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, субъекты образовательной деятельности, самоуправление личности, полиэтническая среда профессионального образования.

Annotation. The article presents the results of research on the peculiarities of the manifestation of communicative competence of teachers with different levels of self-government in the multi-ethnic environment of professional education (on the example of the Khabarovsk territory).

Keywords: communicative competence, subjects of educational activity, self-government of the individual, multi-ethnic environment of professional education.

Введение. Система российского образования на современном этапе развития общества претерпевает существенные изменения, где так или иначе замыкаются на конкретном исполнителе – педагоге образовательной организации, который является ключевой фигурой при реализации на практике различных нововведений.

В полиэтнической среде остро обозначается проблема реализации современных личностно-ориентированных образовательных технологий. Особенно проблема приобретает актуальность в случае, если педагог обладает не достаточным уровнем коммуникативной компетентности и при этом не готов гибко самоуправлять процессом взаимодействия в ходе воспитания и обучения. По своей природе происхождения, профессиональная компетентность педагога неразрывно связана с его коммуникативной компетентностью, которая по сути своей является ядром профессионализма учителя.

Проведённое нами обширное исследование этносоциальных и личностных предикторов направленности межкультурной коммуникации у жителей российских городов, позволило определить, что Хабаровский край является полиэтническим регионом России, с преобладающим русскоязычным населением, где проживает порядка 145 национальностей в состав которых входят восемь представителей коренных малочисленных народов Дальнего Востока [7].

В данном аспекте, нами определена цель исследования, направленная на выявление особенностей проявления коммуникативной компетентности педагогов с разным уровнем их самоуправления в полиэтнической среде профессионального образования Хабаровского края.

Изложение основного материала статьи. Рассмотрев подходы к определению понятия коммуникативная компетентность [3] К.Ю. Сухановой, И.А. Зимней, Г.К. Селевко, Е.А. Головки, А.К. Марковой и др., нами определено, что она заключается в способности и готовности вступать в различного рода (невербальные и вербальные, устные и письменные) контакты для решения коммуникативных задач (передачи информации, ведение переговоров, установление и поддерживание контактов и т.п.) [2, 4, 5, 6].

В след за мнением И.А. Зимней мы считаем, что в состав компетентности входят следующие компоненты: мотивационный аспект компетентности, проявляющийся в готовности к проявлению компетентности; когнитивный аспект компетентности, заключающийся в владении знанием содержания

компетентности; поведенческий аспект компетентности, включающий опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях; ценностно-смысловой аспект компетентности, отражающий отношение к содержанию компетентности и объекту её приложения; эмоционально-волевой аспект компетентности, характеризующийся эмоционально-волевой регуляцией процесса и результата проявления компетентности [1, с. 25-26].

Остановимся на характеристике диагностического инструментария по обозначенной теме исследования. Диагностическая методика «Способность самоуправления» (Н.М. Пейсахов) направлена на выявления сформированности отдельных этапов самоуправления (анализ противоречий, прогнозирование, целеполагание, планирование, критерий оценки качества, принятия решения, самоконтроль и коррекция), а также общей способности самоуправления. Тест «Коммуникативные умения» (Л. Михельсон, перевод и адаптация Ю.З. Гильбуха) направлена на определение уровня коммуникативной компетентности и качества сформированности основных коммуникативных умений. В диагностике предполагается некоторый эталонный вариант поведения, который соответствует компетентному, уверенному, партнерскому стилю. Диагностическая методика в форме шкалы «Определение уровня перцептивно-невербальной компетентности» (Г.Я. Розен) направлена на выявление степени выраженности умения налаживать отношения и прочитывать контекст общения. Шкала культурного интеллекта (Г.У. Солдатова, С.В. Чигарькова, Е.И. Рассказова), позволяющей выявить способность индивида эффективно действовать и осуществлять коммуникацию в ситуациях, характеризующихся культурным многообразием. С целью реализации механизмов и форм непрерывного педагогического образования в рамках требований профессионального стандарта «Педагог», формирования единого образовательного пространства системы подготовки педагогических кадров в Хабаровском крае на базе Ресурсного центра Тихоокеанского государственного университета с 2016 г. начал реализацию краевой инновационный комплекс под эгидой «Интеграция» по проблеме реализации модели по формированию этнокультурной компетентности субъектов образовательной деятельности в условиях полиэтничного региона. В проект были включены различные субъекты образовательной деятельности (обучающиеся от дошкольного до студенческого возраста, педагоги, родители и специалисты различных учреждений культурно-образовательной направленности). Модель основана на взаимодействии учреждений общего, среднего профессионального и высшего образования, включающей взаимодействующее сотрудничество в социальном партнерстве и сетевом взаимодействии и состоит из двух уровней: уровень довузовского профессионального образования и уровень послевузовского рефлексивно-оценочного профессионального образования. Потому результаты отражают показатели исследования, в котором приняли участие 100 студентов-будущих педагогов, в возрасте от 17 до 25 лет и 40 педагогов КГБ ПОУ «Хабаровский педагогический колледж имени Героя Советского Союза Д.Л. Калараша» и КГБПО «Николаевский-на-Амуре промышленно-гуманитарный техникум».

Обратимся к результатам корреляционного анализа между показателями у педагогов с помощью критерия Пирсона (см. таблица 1). Нами выявлено, что у педагогов Хабаровского педагогического колледжа существует средний уровень прямой зависимости между способностью самоуправления и коммуникативными умениями; средний уровень обратной зависимости между перцептивно-невербальной компетентностью и агрессивными коммуникативными умениями педагогов. Это может свидетельствовать о том, что в педагогической среде взаимодействия существует некоторый эталонный вариант, который соответствует компетентному, уверенному, партнерскому стилю поведения.

Таблица 1

Результаты показателей корреляционного анализа по критерию Пирсона у педагогов «Хабаровский педагогический колледж имени Героя Советского Союза Д.Л. Калараша»

	способ- ность сам-я	культурный интеллект	п-н комп- тентность	к. умения зависимые	к. умения независимые	к. умения агрес-ные
С-С.	1					
КИ	0,379039	1				
П-Н ком-ть	0,091969	-0,36084	1			
Ком. ум. З	0,51564	0,361621	0,176746	1		
Ком. ум. Н	-0,43335	-0,56313	0,370734	-0,76792	1	
Ком. ум. А	0,257578	0,552314	-0,65625	0,395585	-0,89208	1

В таблице 2 отражены показатели корреляционного анализа между показателями у педагогов КГБПО «Николаевский-на-Амуре промышленно-гуманитарный техникум». Результаты отражают средний уровень прямой зависимости между культурным интеллектом и перцептивно-невербальной компетентностью; средний уровень обратной зависимости между перцептивно-невербальной компетентностью агрессивными коммуникативными умениями; средний уровень обратной зависимости между зависимыми коммуникативными умениями и независимыми коммуникативными умениями и др. Подобного рода характеристики могут свидетельствовать о том, что педагоги зачастую оказываются поглощенными своими собственными проблемами, как следствие это порождает неспособность к налаживанию отношений и пониманию характера межличностного взаимодействия, в которое вовлечены.

**Результаты показателей корреляционного анализа по критерию Пирсона у педагогов
КГБПО «Николаевский-на-Амуре промышленно-гуманитарный техникум»**

	способность сам-я	культурный интеллект	п-н комп-тентность	к. умения зависимые	к. умения независимые	к. умения агрес-ные
С-С.	1					
КИ	-0,06468	1				
П-Н ком-ть	0,19284	0,588	1			
Ком. ум. З	0,377031	0,30845	0,176746	1		
Ком. ум. Н	-0,31167	-0,05041	0,370734	-0,76792	1	
Ком. ум. А	0,180893	-0,14532	-0,65625	0,395585	-0,89208	1

В таблице 3 отражены показатели корреляционного анализа между показателями у студентов-будущих педагогов Хабаровского педагогического колледжа. Результаты отражают высокий уровень прямой зависимости между способностью самоуправления и перцептивно-невербальной компетентностью; средний уровень прямой зависимости между способностью самоуправления и независимыми коммуникативными умениями; средний уровень прямой зависимости между культурным интеллектом и перцептивно-невербальной компетентностью и обратной зависимости между зависимыми коммуникативными умениями и агрессивными коммуникативными умениями, а также высокий уровень обратной зависимости между независимыми коммуникативными умениями и агрессивными коммуникативными умениями. Таким образом, можно предположить, что у студентов в достаточной степени развито самоуправление с культурным интеллектом во всех его проявлениях: мотивационный, когнитивный, метакогнитивный и поведенческий культурный интеллект, проявляющийся в речевых актах, в вербальном поведении с элементами невербального.

Таблица 3

**Результаты показателей корреляционного анализа по критерию Пирсона у студентов
«Хабаровский педагогический колледж имени Героя Советского Союза Д.Л. Калараша»**

	способность сам-я	культурный интеллект	п-н комп-тентность	к. умения зависимые	к. умения независимые	к. умения агрес-ные
С-С.	1					
КИ	-0,17241	1				
П-Н ком-ть	0,084484	0,047186	1			
Ком. ум. З	-0,14097	0,220455	0,331772	1		
Ком. ум. Н	0,051476	0,012827	0,095668	-0,28005	1	
Ком. ум. А	0,032841	-0,15436	-0,34993	-0,47888	-0,69655	1

В таблице 4 представлены показатели корреляционного анализа между показателями у студентов-будущих педагогов «Николаевский-на-Амуре промышленно-гуманитарный техникум». Результаты отражают высокий уровень обратной зависимости между независимыми коммуникативными умениями и агрессивными коммуникативными умениями. Таким образом, у студентов этой группы имеют важность ситуации, в которых требуется реакция на положительные высказывания партнёра и реакции на обращение с просьбой, а также ситуации в которых требуется проявление эмпатии.

Таблица 4

**Результаты показателей корреляционного анализа по критерию Пирсона у студентов
КГБПО «Николаевский-на-Амуре промышленно-гуманитарный техникум»**

	способность сам-я	культурный интеллект	п-н комп-тентность	к. умения зависимые	к. умения независимые	к. умения агрес-ные
С-С.	1					
КИ	-0,464	1				
П-Н ком-ть	0,181287	0,034717	1			
Ком. ум. З	-0,04988	0,111841	0,3365	1		
Ком. ум. Н	0,001425	0,146033	0,09154	-0,23959	1	
Ком. ум. А	0,011785	-0,18945	-0,33664	-0,4794	-0,72449	1

Выводы. Таким образом результаты исследования показали особенности проявления коммуникативной компетентности педагогов с разным уровнем их самоуправления, которые во многом зависят от разрешения вопросов связанных с формированием у будущих педагогов культурного интеллекта и развития адаптивности обучающихся в социокультурном, региональном пространстве полиэтнической образовательной среды Хабаровского края.

Для этого в рамках краевого инновационного комплекса «Интеграция» осуществляется реализация просветительских социально-значимых проектов, посвященных вопросам сохранения и развития языкового

многообразия, как средства выражения духовного и материального наследия народа. Формы реализации проектов разнообразны: виртуальные экскурсии, праздники родного языка, сотрудничество со студенческими национальными объединениями и многое другое, что способствует адаптации полиэтнической молодежи в условиях Дальневосточного региона.

Данные характеристики процесса мотивации к развитию коммуникативной компетентности позволяют заключить, что для реализации коммуникативно-деятельностного подхода необходима интеграция педагогических условий развития мотивации - обновление содержания образования, совершенствование методов обучения, применение информационно-компьютерных технологий, организация проектной деятельности обучающихся с созданием ситуации успеха и благоприятной обстановки в условиях взаимодействия субъектов образования полиэтнического региона.

Литература:

1. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.

2. Головкин, Е.А. Технология формирования коммуникативной компетентности молодых специалистов вуза на этапе адаптации к педагогической деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е.А. Головкин. – Ставрополь, 2004. – 20 с.

3. Колмогорова, Л.А. Формирование коммуникативной компетентности личности: учебное пособие / Л.А. Колмогорова. – Барнаул: АлтГПУ, 2015. – 205 с.

4. Маркова, А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя / А.К. Маркова // Педагогика. – 1995. – № 36. – с. 55-63.

5. Селевко, Г.К. Компетентности и их классификация / Г.К. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4 (№ 1337) – с. 138-142.

6. Суханова, К.Ю. Работа с подростками, имеющими трудности социальной адаптации / К.Ю. Суханова // Коррекционная педагогика. – 2003. – № 1. – с. 51-58.

7. Солдатова Г.У., Чигарькова С.В., Кулеш Е.В., Тихомиров М.Ю. Этносоциальные и личностные предикторы направленности межкультурной коммуникации у жителей российских городов с различным этническим составом населения // Психологические исследования. – 2018. Т. 11, № 62. с. 8. URL: <http://psystudy.ru>

Педагогика

УДК 378

кандидат исторических наук, доцент кафедры теории и методики физического воспитания и спортивных дисциплин Кусова Диана Олеговна
Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова (г. Владикавказ);
кандидат исторических наук, доцент кафедры теории и методики физического воспитания и спортивных дисциплин Наскидаева Елена Хазбиевна
Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова (г. Владикавказ)

РОЛЬ И МЕСТО ЛЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Аннотация. Авторы исследуют место лекции в современной системе обучения в высшей школе. Приводятся отличительные особенности лекционного занятия, позволяющие говорить о том, что лекция является главным, наиболее эффективным способом подачи материала для студентов. Подчеркивается тот факт, что лектор должен в ходе проведения лекционного занятия не только донести до студентов информацию по теме, но и суметь наладить с ними эмоциональную связь, мотивировать на дальнейший самостоятельный поиск информации. Рассматриваются наиболее распространенные в современном высшем образовании методики проведения лекций.

Ключевые слова: лекция, методика, самостоятельная работа, аудитория, беседа, информация, проблемный вопрос, анализ, система обучения.

Annotation. The authors investigate the place of lectures in the modern system of higher education. The distinctive features of the lecture session are given, which allow us to say that the lecture is the main, most effective way of presenting material for students. It is emphasized that the lecturer should not only convey information on the topic to students during the lecture session, but also be able to establish an emotional connection with them, motivate them to further independent search for information. The most common methods of conducting lectures in modern higher education are considered.

Keywords: lecture, methodology, independent work, audience, conversation, information, problem question, analysis, training system.

Введение. Лекция традиционно выступает самым распространенным методом подачи учебного материала. На данный момент невозможно найти альтернативу лекции в силу ее высокоэффективности и доступности. Лекция за ограниченное время позволяет подать студентам большой объем материала с объяснением непонятных для них моментов. Хотя в распоряжение современных студентов есть множество способов получения материала, лекционное занятие всегда отличается краткостью подачи и эффективностью в силу того, что преподаватель, имеющий определенный багаж знаний по дисциплине, отсеивает недостоверную информацию, подчеркивая главные проблемные вопросы по теме. Лектор структурирует знания и развивает критическое мышление студентов.

Изложение основного материала статьи. Лекция выступает специфической формой освоения дисциплины. Формирование учебной основы по любой дисциплине всегда происходит посредством прочтения лекции. Именно лекция является главным звеном всего процесса обучения в вузе, вне зависимости от специальности [1]. Хотя на данном этапе развития образования в России есть много тех, кто утверждает, что лекция является устаревшей формой подачи материала, мы склоняемся к мнению, что лекционное занятие является самой востребованной и необходимой формой подачи материала. Как бы современное

образование не стремилось перевести все занятия в практические формы, без подачи студенту основных традиционных материалов по теме, невозможна дальнейшая ее проработка.

Посредством чтения лекции студентам происходит последовательное изложение материала и зачастую, в тех случаях, когда по рассматриваемой теме отсутствуют учебники, лекция выступает единственным источником для студента. Она формирует и балансирует информационные потоки по дисциплине и по различным темам [2].

Лекции имеют свою длительную историю. Первые лекции были прочтены Сократом. Именно он непрерывно прохаживаясь среди учеников выделял проблемные моменты в теме и разбирал их с ними [3]. Подобная форма подачи материала, когда лектор напрямую общается с учащимися посредством «обратной связи» используется и сейчас многими педагогами.

Лекция может иметь различные формы в зависимости от методики ее проведения. Наиболее распространенными формами лекций являются:

1. *Лекция с элементами обратной связи* – в ходе прочтения лекции лектор выясняет уровень знаний студентов по данной теме и в зависимости от этого углубляет некоторые вопросы или пропускает их. В ходе лекции применяется техника обратной связи лектора с аудиторией. Все чаще с наступлением эры компьютеризации применение данного вида лекции проводится в форме общения преподавателя со студентами с помощью технических средств. Лектор получает ответы на свои вопросы от студентов и фиксирует их реакцию на подаваемый материал [4]. В соответствии с тем как студенты отвечают на поставленные вопросы, преподаватель корректирует свой материал, обращая внимание на проблемные для студентов вопросы.

2. *Лекция-беседа* - предполагает диалог и обмен мнениями лектора с аудиторией. Данный вид лекции отличается высокой эмоциональностью и простой формой вовлечения студента в беседу с преподавателем. В ходе лекции-беседы в форме диалога идет размышление над труднодоступными вопросами.

3. *Лекция с решением конкретных проблем* – лектор выносит на суд студентов определенные ситуации и помогает им найти верное решение. Лектор в начале занятия ставит перед студентами проблему, которую они решают в ходе проведения занятия, или дает им самостоятельное задание. В лекции превалируют как информационные, так и проблемные моменты.

4. *Лекция с элементами самостоятельной деятельности студентов* – отличается включением в лекцию моментов для стимуляции самостоятельного рассмотрения студентами части вопросов по теме лекции.

5. *Коллективная лекция* - характеризуется совместным рассмотрением темы вместе со студентами.

6. *Лекция с эвристическими элементами* – предполагает поиск студентами путей решения проблем, поставленных лектором [4].

Относительно построения материала и приемов изложения различают следующие виды лекций:

1. *Академическая лекция* - общеизвестная традиционная лекция в высшей школе. Она имеет большое практическое значение, научность, и практическую направленность. У академической лекции в обязательном порядке есть план, доказательства и выводы.

2. *Учебная лекция по программе дисциплины* – вузовское лекционное занятие. Она поэтапно и системно излагает материал курса и знакомит с его основными понятиями, закономерностями и категориями.

3. *Вводная лекция* – выделяет основные элементы и проблемы учебной дисциплины. Определяет план прохождения курса.

4. *Обзорная лекция* предполагает подготовку студента к контрольным мероприятиям. В ней рассматриваются экзаменационные вопросы и систематизируются знания по курсу.

5. *Установочная лекция* – проводится для студентов-заочников с целью их ознакомления с курсом и необходимой литературой.

6. *Комплексная лекция* в основном проводится на курсах повышения квалификации и специальных курсах. Она отличается высоким научным уровнем и комплексным рассмотрением темы.

7. *Публичная лекция* - популярная лекция для не подготовленной аудитории. Подобные лекции можно проводить в любом месте и с любой аудиторией.

По способу изложения материала лекции делят на:

1. монологические лекции;
2. бинарные;
3. лекции-дискуссии;
4. проблемные и т.д.

Лекции по общим темам:

1. учебные;
2. воспитывающие;
3. агитационные;
4. развивающие;
5. просветительские.

Очень важен уровень подготовки лектора не только по материалу, но и умению работать с аудиторией. Он должен не только информировать по какой-либо конкретной теме, но также обязан удерживать внимание студентов, общаться с ними и мотивировать на дальнейшее самостоятельное рассмотрение темы [5].

Вне зависимости от формы лекции, каждая лекция должна состоять из вводной части, основной части и заключительного подведения итогов. Без наличия данных составляющих, лекция рискует приобрести схематичную окраску. Для вузовской лекции обязательным является соблюдение ее структуры.

Во введении обозначается план лекции, цель, актуальность лекции, и ее связь с предыдущими темами курса. Введение формирует впечатление о лекции, и ее значение [6].

После введения идет изложение основного материала лекции. Здесь идет разбор основного материала занятия, раскрываются обозначенные во введении вопросы, суждения, доказательства и аргументы. Вопросов в лекции не должно быть больше пяти, так как это негативно скажется на раскрытии всех вопросов занятия.

В заключении обобщаются все выводы по теме, даются рекомендации для самостоятельной работы студента, приводится список литературы по теме.

Лектор должен всегда стремиться активизировать творческий потенциал студентов, стимулировать их мыслительную активность. Решение какой-либо научной проблемы должно сочетаться с увлечением студентов. Рациональная подача материала преподавателем определяет степень эффективности проведенного

занятия [7]. Преподаватель не должен просто автоматически зачитывать материал, а суметь его эмоционально подать и сотрудничать со всеми членами учебной группы в ходе занятия.

Способ подачи материала, то есть речевое воздействие лектора, не раз становилось предметом обсуждения ученых. В ходе обсуждения форм воздействия были выделены прямое и косвенное речевое воздействие лектора на аудиторию.

Прямое речевое воздействие лектора на аудиторию выражается в явном, прямом обращении к аудитории и фиксации аудиторией обращения преподавателя. Косвенное воздействие является новым переосмыслением старой информации [8].

Не каждый преподаватель обладает способностью контактировать с аудиторией, воздействовать на нее посредством создания живых образов и проблемных ситуаций, мотивирующих студента к поиску новых открытий, к переосмыслению полученной информации.

В современном высшем образовании России от преподавателя все чаще требуют сократить количество лекционных занятий и обратить внимание на практическую сторону обучения студентов, аргументируя тем, что уже через 15 минут после начала лекции студенты теряют к ней интерес. Безусловно, в данной точке зрения есть доля правды. Безэмоциональная диктовка информации не могут принести пользу студентам. Для достижения эффективности лекционных занятий требуется приложить усилия. Лектор должен суметь вовлечь студентов в обсуждение темы, чувствовать аудиторию [9].

Все чаще от вузовского образования требуют сокращения лекционного времени, и увеличения времени на самостоятельную работу студента мотивируя достаточным количеством интернет ресурсов, с помощью которых студент сам может найти всю информацию по теме [10]. Это в корне не правильно, так как без формирования базы знаний, которую дает студенту лекционное занятие и воспитательного воздействия преподавателя, активизирующего и направляющего деятельность студентов невозможно успешное освоение дисциплины. Без лекционных занятий невозможна вся системная и планомерная деятельность студентов.

У лекционных занятий есть и свои отрицательные моменты. Это в первую очередь пассивное восприятие информации студентами и потеря интереса к материалу [11]. Преподаватель, обладающий достаточными методическими знаниями и навыками, способен устранить данную проблему проводя лекции в различных методических видах с включением активных и интерактивных элементов.

Выводы. Лекционное занятие всегда будет востребованным элементом учебного процесса. Как бы не были развиты информационные технологии, эмоциональная подача материала лектором-профессионалом объясняющим в ходе занятия все проблемные моменты и мотивирующий своим примером студентов всегда будет высоко цениться. Мы не призываем проводить лекции в традиционной форме. Каждый преподаватель должен непрерывно повышать свою квалификацию, улучшать свои навыки общения и подачи материала. Автоматическое прочтение лекции никогда не заинтересует студента, нужно суметь вовлечь его в процесс обсуждения темы, мотивировать на последующее ее изучение.

Литература:

1. Рева Ю.Ф., Вдовиченко И.Н. Формирование навыков самостоятельной работы студентов в системе лекционных занятий // Теория и методика обучения математике, физике, информатике. 2005. Т. 5. № 1 (13). С. 241-243
2. Задорина О.С. Вузовская лекция в контексте современной ситуации в образовании // Педагогическое образование в России. 2014. № 4. С. 121-124.
3. Дьяченко Н.В. Методические особенности подготовки лекции в вузе // Концепт. 2019. № 1. С. 27-33.
4. Воронин С.В. Исследование роли лекционных занятий в вузе // Инновационное развитие. 2019. № 2 (29). С. 99-100.
5. Баканова А.А., Шабаева Ж.Н., Кварцхава Л.Д., Балашова А.А. Средства поддержания контакта в процессе лекционного занятия // Бюллетень медицинских интернет-конференций. 2019. Т. 9. № 10. С. 493.
6. Мателенок А.П. Проектирование лекционных занятий как компоненты учебно-методического комплекса // Современные тенденции развития науки и технологий. 2015. № 7-10. С. 74-78.
7. Османов М.М. К вопросу о методике проведения лекционных занятий в высшей школе // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66-3. С. 196-198.
8. Новиков Е.Е., Новикова О.В. Элементы методики стимулирования положительного поведения обучающихся на лекционных занятиях: теоретический и правовой аспекты // Вестник Кузбасского института. 2014. № 1 (18). С. 119-126.
9. Корнюшина М.В., Трушина Е.В. Специфика проведения лекционных занятий в больших аудиториях студентов как фактор повышения качества обучения // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. 2015. № 4. С. 66-70.
10. Мирон Н.И. Лекция в высшей школе // Мир науки, культуры образования. 2014. № 4(47). С. 439-443.
11. Сабадаш А.Г. Психолого-педагогические аспекты повышения качества подготовки к проведению лекционных занятий молодыми преподавателями // Академическая публицистика. 2017. № 3. С. 211-216.

УДК 378.2

заместитель начальника кафедры Кушев Павел Михайлович

Ставропольский филиал

Краснодарского Университета МВД России (г. Ставрополь);

кандидат педагогических наук Белевцев Виталий Владимирович

Ставропольский филиал

Краснодарского Университета МВД России (г. Ставрополь);

кандидат педагогических наук Горденко Наталья Владимировна

Ставропольский филиал Российской академии народного хозяйства

и государственной службы при президенте РФ (г. Ставрополь)

РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Обучение в условиях современного образования строится на инновационных методах. Активные и интерактивные методы, активизирующие мыслительную деятельность, служат умственному развитию личности. В условиях пандемии в России все образование было переведено на дистанционное обучение с применением инфокоммуникационных технологий. Дистанционное обучение в этом контексте позволило передавать фиксированный учебный материал с помощью компьютерных учебных программ, видео- и аудиозаписей; проводить занятия с группами, расположенными в различных аудиториях, местах; передавать отдельные лекции, доклады известных ученых, специалистов, преподавателей-новаторов; проводить телеконференции, диспуты; проводить итоговую аттестацию, защиту выпускных квалификационных работ. В конечном счете, дистанционные средства обучения значительно повышают эффективность усвоения обучающимися информации. Применения интерактивных форм и методов в обучении с применением дистанционных средств, является совершенствование формирования у обучающихся умений и навыков.

Ключевые слова: компетенции, интерактивные формы обучения, методы обучения, дистанционное обучение.

Annotation. Education in the context of modern education is based on innovative methods. Active and interactive methods that activate mental activity serve the mental development of the individual. In the context of a pandemic in Russia, all education was transferred to distance learning using infocommunication technologies. Distance learning in this context has made it possible to transmit fixed educational material through computerized training programs, video and audio recordings; conduct classes with groups located in different classrooms, places; to transmit individual lectures, reports of famous scientists, specialists, innovative teachers; conduct teleconferences, disputes; to carry out final certification, defense of final qualifying works. Ultimately, distance learning tools significantly increase the effectiveness of learners' assimilation of information. The use of interactive forms and methods in teaching with the use of distance means is to improve the formation of students' skills and abilities.

Keywords: competencies, interactive forms of teaching, teaching methods, distance learning.

Введение. Методика обучения в условиях современного образования строится на инновационных методах. Инновационные (активные и интерактивные) методы, активизирующие мыслительную деятельность, служащие умственному развитию личности дают ответ дидактике на потребность естественных законов усвоения знаний, открытых психологической наукой. С точки зрения психологии активные методы обучения подразделяют на «три группы методов, наиболее интересных для использования в целях управления формированием мышления. Это методы:

- а) программированного обучения;
- б) проблемного обучения;
- в) интерактивного (коммуникативного) обучения».

Изложение основного материала статьи. Поставить обучающихся в проблемную ситуацию возможно, например, в процессе проведения проблемной лекции, которая опирается на логику последовательно моделируемых проблемных ситуаций тем постановки проблемных вопросов предъявления проблемных задач.

Также проблемную задачу можно решать и применяя метод интерактивного обучения – дискуссию.

Подготовка преподавателя к дискуссии заключается в подготовке узловых вопросов и блоков, охватывающих основное содержание темы; продумывании текста вступительного слова, направленного на завязку дискуссии; подборе основных аргументов и подготовке тезисов; составлении задания наиболее подготовленным студентам выступающих в роли помощника занятия.

В ходе дискуссии нужно создать интеллектуально-эмоциональную атмосферу, побуждающую студентов свободно высказываться, ставить новые вопросы. Эффективными являются профессионально-ориентированные задачи, ориентирующие на поиск причин и мотивов определенных событий и решений, на прогнозирование возможных результатов и следствий. По мере вовлечения обучающихся в совместное решение проблемной задачи начинается коллективное обсуждение, появляется дух состязательности и заинтересованности.

В процессе руководства дискуссией преподавателю необходимо стимулировать коллективные мысли студентов вопросами, ситуациями, примерами, нуждающимися в обсуждении, вызывающими разные мнения и, следовательно – споры; стимулировать активность похвалой, выражением личного интереса. Если появляются конфликтные ситуации или напряженность в группе, эмоциональный накал, следует использовать различные методические приемы по снятию напряженности (юмор, шутки). Нельзя забывать о периодическом подведении итогов, фиксирующих успехи в решении одного вопроса и определяющих переход к другому. Подводя итоги дискуссии, важно прийти к положительному результату в пределах отведенного на занятие времени.

Также к активным методам обучения относят и метод «круглого стола». Это коллективный обмен мнениями, совместный поиск истины. Целесообразно чаще использовать этот метод на семинарских

занятиях.

Используя метод «круглого стола» в масштабе учебной группы, преподаватель должен предусмотреть, чтобы тема занятия была злободневной, тесно связанной с будущей профессиональной деятельностью специалиста психологического обеспечения. Необходимо тщательно проработать сценарий занятия, глубоко продумать узловые вопросы, выносимые на обсуждение, заранее назначить студентов – «специалистов», оказывать помощь в поиске источников информации по проблеме занятия. Важно создать на занятии доверительную, доброжелательную атмосферу, разрешить высказывание любых мнений, даже ошибочных, не бояться, если будут отступления от темы и даже реплики. Подводя итоги занятия, необходимо поблагодарить, поощрить студентов, принимавших активное участие в обсуждении проблем «круглого стола».

Деловая игра, повышает интерес обучающихся к занятиям, их активность, усиливает практическую направленность в изучении теоретических проблем.

Требования к деловой игре: игра должна проводиться в атмосфере непринужденности и поиска с привлечением максимального числа участников, должна соответствовать общему уровню подготовки учебной группы.

Правила игры должны быть четко сформулированы и приняты всеми участниками. Непременным условием проведения такого занятия является соревнование, поэтому создаются равные по силе игровые команды, решающие в процессе игры одинаковые задачи. Оценивает действия команд экспертная группа, которая назначается преподавателем. При изучении психологических дисциплин на занятиях можно использовать различные варианты организации и проведения деловых игр, например, имитационные игры, операционные игры, ролевые игры, в которых отрабатываются тактика поведения и действия, выполнение функций и обязанностей конкретного лица. Таким образом, деловые игры изменяют привычную обстановку на занятиях, развивают творческие способности, формируют практические навыки и умения.

«Интеллектуальный штурм». Работа на занятии проводится поэтапно: формулируется проблема, которую необходимо решить, определяются условия коллективной работы, формируются рабочие и экспертная группа; затем проводится тренировочная сессия – разминка; следующий этап – мозговая атака-штурм поставленной проблемы; на заключительных этапах эксперты оценивают и отбирают лучшие идеи и сообщают о результатах мозговой атаки. В конце занятия обсуждаются итоги работы групп.

Решение практических задач с применением разбора конкретных ситуаций и имитационные упражнения значительно сократят временные и материальные затраты по подготовке обучающихся.

Продуктивное использование преподавателем средствами обучения на занятии зависит от выполнения ряда дидактических условий. Основные из них:

- должно быть необходимое количество средств обучения;
- все средства необходимо заранее подобрать, проверить и положить в порядке их применения;
- технические средства (аппаратуру) перед использованием проверить;
- обеспечить достаточное количество учебных пособий для индивидуального использования слушателями.

Преподаватель при выборе метода (методов) обучения, должен базироваться на преимуществах и недостатках каждого из них. Любой метод применяется на основе средств обучения, под которыми в дидактике понимаются объекты, искусственно создаваемые человеком и естественно создаваемые в природе, используемые в учебном процессе в виде представляемой информации, средством деятельности преподавателя и обучающиеся для овладения компетенциями.

Средства обучения – неотъемлемый компонент системы обучения, а также и важнейшая часть технологии обучения.

Все виды средств обучения, несмотря на их различия, обладают ими дидактическими функциями:

- наглядностью, способствующей восприятию и осмыслению учебной информации, формированию представлений и понятий;
- информативностью, являясь непосредственными источниками;
- компенсаторностью, обеспечивающей достижение учебных целей с наименьшими затратами сил и времени обучающихся;
- адаптивностью, то есть поддержание благоприятных условий реализации процесса обучения, обеспечения преемственности знаний;
- интегративностью.

Каждый вид средств обучения имеет свою характеристику, которая обстоятельно отражена в специальных учебных пособиях. Перспективы развития средств обучения рассматриваются в нескольких направлениях:

- свободный доступ обучающихся к источникам информации;
- возможность переструктурирования этой информации, использования различных видов наглядности;
- наличие интерактивных характеристик в обучающих системах.

Эти направления имеют различные решения в зависимости от обучения (очное (заочное), дистанционное с применением новой информационной технологии, а именно: текстовых редакторов, телекоммуникаций, интерактивных мультимедиа, компьютерной робототехники).

Быстрое развитие современных информационных технологий во всем мире в различных сферах общества ведет к совершенствованию производства, науки и техники, культуры, образования и др. Стремительный процесс внедрения IT – технологий в обучение в условиях реформы системы образования России, повлек за собой рост требований к уровню и качеству подготовки компетентного специалиста, а также к внедрению активных и интерактивных методов обучения.

Использование новой информационной технологии расширяет с возможности творческой деятельности обучающихся, обеспечивая многократное повторение фрагментов учебного материала, предъявления информации в различных формах, моделирование профессиональных ситуаций, автоматизация обработки данных и др., что особенно важно для придания самостоятельной работе обучающихся поисково-исследовательского характера.

В условиях пандемии в России все образование было переведено на дистанционное обучение с применением инфокоммуникационных технологий.

Дистанционное обучение в этом контексте позволило:

- передавать фиксированный учебный материал с помощью компьютерных учебных программ, видео- и аудиозаписей;
- проводить занятия с группами, расположенными в различных аудиториях, местах;
- передавать отдельные лекции, доклады известных ученых, специалистов, преподавателей-новаторов;
- проводить телеконференции, диспуты;
- проводить итоговую аттестацию, защиту выпускных квалификационных работ.

В конечном счете, в развитии дистанционных средств обучения проявляются, такие как сокращение номенклатуры пособий, расширение функциональных возможностей, создание модульных комплектов специального направления.

Значительно повышают эффективность усвоения обучающимися информации, чтение лекций-презентаций, способствуют закреплению навыков и умений применение обучающих и контролирующих программ по разделам дисциплины, внедрение в процесс использования электронных учебных пособий и учебников, а также создание, внедрение автоматизированных учебных курсов изучения дисциплин, основным достоинством которых являются систематизация и доступность материала изучаемой дисциплины, предоставив возможности студенту обращаться к различным интересующим его разделам (модулям, уровням), а также осуществлять самоконтроль (взаимоконтроль) овладения знаниями и формирования умений.

Выводы. Проводимые практические занятия интерактивными имитационными методами будут иметь большую эффективность по формированию навыков и умений управления, если для их проведения будут использоваться современные тренажерные комплексы, автоматизированные рабочие места и т. п. Такие тренажерные комплексы, могут использоваться на практических занятиях при изучении любой дисциплины, профессионального модуля, междисциплинарного курса и будут способствовать улучшению формирования профессионально значимых компетенций будущих специалистов. Применения интерактивных форм и методов в обучении, является совершенствование формирования у обучающихся умений и навыков.

Литература:

1. Горденко Н.В. Современные научные подходы к организации образовательного процесса. // Современные наукоемкие технологии №4, 2007. С. 86-87.
2. Горденко Н.В. Проектное образование как способ активизации учебной деятельности студентов. // Современные наукоемкие технологии №4, 2007. С. 87-88.
3. Горденко Н.В. Психологические основы обучения. // Вестник СевКавГТИ. 2010. № 10. С. 21-23.
4. Горденко Н.В. Совершенствование уровня образования на основе роль и задачи преподавателя. // Вестник СевКавГТИ. 2010. № 10. С. 24-25.
5. Цыганкова Е.А., Горденко Н.В., Горденко Д.В. Инновационных методов обучения. // В сборнике: Наука и общество: проблемы и перспективы. Сборник научных трудов III Международная научно-практическая конференция. 2018. С. 96-102.
6. Горденко Н.В., Горденко Д.В., Потудинский М.В., Зубенко С.С. Формирование профессиональных навыков обучающихся в соответствии с современными требованиями образования. // В сборнике: Гуманитарно-правовые аспекты развития российского общества. Сборник научных трудов по материалам региональной научно-практической конференции. Под редакцией А.В. Власова, Л.Г. Устиновой, В.В. Евдошенко. 2018. С. 123-129.
7. Куцев П.М., Белевцев В.В., Горденко Н.В. Совершенствование организации учебно-воспитательного процесса по формированию у обучающихся профессиональных умений и навыков. // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63-2. С. 253-256.
8. Резеньков Д.Н., Гуц С.И., Горденко Н.В. Современные методы обучения с учетом совершенствования Российского образования. // В сборнике: Время науки. Сборник научных трудов I Международной научно-практической конференции. 2019. С. 198-203.
9. Иноценко В.А., Горденко Н.В., Крюкова И.В. Формирование профессионально-ориентированных компетенций современными методиками обучения. // В сборнике: Наука и общество: проблемы и перспективы. Сборник научных трудов II Международная научно-практическая конференция. Ставрополь, 2020. С. 298-303.
10. Калинин В.В., Горденко Н.В., Кособлик Е.В. Самостоятельная работа как процесс формирования компетенций в образовательной среде вуза. // В сборнике: Время науки. Сборник научных трудов II Международной научно-практической конференции. Ставрополь, 2020. С. 304-309.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент кафедры германской филологии Лепشوкова Елизавета Ахияевна
 Карачаево-Черкесский государственный университет (г. Карачаевск);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского и иностранного языков Карасова Светлана Яхьяевна
 Северо-Кавказская гуманитарная академия (г. Черкесск)

МЕСТО ПАРАДОКСА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПРОИЗВЕДЕНИИ

Аннотация. Статья посвящена месту парадокса в художественном произведении. Парадокс в лингвистике стал темой для научно-исследовательских трудов с 60-х годов в XX веке. Парадокс в качестве языковедческого явления представляет большой интерес для изучения. Его рассматривают как объект с семантической, прагматической, фразеологической, стилистической возможностью. Место парадокса в художественном произведении является объектом исследования в литературе.

Ключевые слова: парадокс, произведение, наука, концепт, симптом, образность, экспрессия, выразительность.

Annotation. The article is devoted to the place of paradox in a work of art. The paradox in linguistics has been a topic for scientific research since the 60s in the 20th century. The paradox as a linguistic phenomenon is of great interest to study. It is considered as an object with semantic, pragmatic, phraseological, stylistic possibilities. The place of paradox in a work of fiction is the subject of research in literature.

Keywords: paradox, work, science, concept, symptom, imagery, expression, expressiveness.

Введение. Актуальность данной статьи обусловлена необходимостью более полного изучения различных подходов к проблеме обучения студентов месту парадокса в художественном произведении в английском языке, выразительных средств английского языка.

Главной нашей целью является попытка исследовать механизм создания парадокса и выявить средства выражения парадокса в тексте.

Поставленная перед нами цель требует решения следующих задач:

- 1) теоретическое обоснование лингвистической природы парадокса;
- 2) определение места парадокса в категориях текста;
- 3) анализ основных моделей порождения оксюморона и зевгмы;
- 4) исследование средств создания парадокса;
- 5) описание основных характеристик парадокса как текстовой категории.

Исследование проводилось на материале английской классической и современной литературы.

Источником базы материалов явилось изучение работы российских и зарубежных лингвистов.

В работе использовались описательный и трансформационный методы, а также метод количественного анализа.

Изложение основного материала статьи. К настоящему времени уйма терминов вошла в обиход. Среди них термин парадокс. Парадокс рассматривается, как симптом указывающий недостатки науки. Он происходит от древнегреческого слова *«para- ложный, неверный»*, *«doxa- понятие, от dokein-рассуждать»*. Исходя из этого, парадокс - это высказывание, противоположное доминирующему, установленному суждению и мнению.

Парадокс – это такое явление, с которым можно столкнуться повсюду. Концепт «парадокс» употребляется в разнообразных значениях – от чисто будничного, до строго формального [1]. То есть, нет такой сферы, где бы он ни фигурировал, начиная от парадоксов жизни кончая точными науками.

Наука – это сложное, многоаспектное явление совместной жизни. Ее главным предназначением является приобретение реальных сведений об окружающем мире. Но почти в каждой более или менее сложной науке появляются так называемые парадоксы или противоречия каких-либо типов. Они касаются любой науки. Но среди парадоксов разных наук, самыми увлекательными являются парадоксы в сфере языка, лингвистические парадоксы.

В область лингвистики включается языковое осуществление данной фигуры и содержательный аспект высказывания. Лингвостилистический разбор литературы отражает взаимодействие неделимости содержания и формулирующих его языковых средств.

В 60-х годах XX века была точка зрения о бессмысленности анализа парадокса как стилистического приема, так как это явление не как языковое, а когнитивное, а, следовательно, относится к логике. Но в дальнейшем ученые решили причислять парадокс к специальному стилистическому приему, так как он имеет необычную образность, экспрессию, выразительность. В работах сторонников этой точки зрения: Г.Я. Семен, О.К. Денисовой, Б.Т. Ганеева подчеркивается надобность исследования этого явления как стилистического приема.

Понятие литературно-художественного парадокса является более обширным, чем понятие стилистического несоответствия.

И.В. Арнольд считает, что парадокс как образ речи применим и в стилистике, и в литературе. Литература является способом передачи информации, а методы передачи значения можно выразить терминами «предсказуемость - непредсказуемость» [1].

На IV году учебы обучающиеся уже владеют и теоретическими и практическими знаниями, умениями и навыками. Наиболее приемлемым является включение данного материала на занятиях аналитического чтения и на занятиях по стилистике, так как анализ текста помимо всего включает в себя и стилистический анализ, а такие приемы как оксюморон и зевгма являются стилистическими. Важно научить учеников и студентов работать с этими приемами, так как явления парадокса нельзя назвать легкодоступными, как при переводе, так и при интерпретации текста [5].

Важно знать те ситуации в художественных произведениях, в которых используются явления парадокса, знать его функции (то есть для чего автор в том или ином случае прибегнул к такому средству выражения своей мысли как парадокс), знать, как и при помощи чего образуется парадокс, то есть эти сведения помогут облегчить понимание и перевод произведения.

Языкознание располагает предметом – изучение моделей построения связанной речи. Изучение текста в качестве лингвистического объекта, понимаемого как коммуникативный продукт речемыслительной деятельности, с учётом тех данных в области описания языковой дисциплины, которые накоплены научной грамматикой, начато лингвистами сравнительно недавно.

Традиционно проблематика, относящаяся к описанию языковых образований, которые превосходят по своим размерам предложение, изучалась филологией, стилистикой, риторикой, текстологией, психологией, а в последнее время – психо - социолингвистикой. По мнению Ю.А. Головенко отставание лингвистики в изучении текстовых явлений можно объяснить влиянием сосюрговских идей на объект лингвистики [3].

Flowers and summer-resorts agents were blowing: the air and answers to Lawson were growing milder, hand organs, fountains pinochles were playing everywhere.

Чувствовался запах цветов и другого составляющего летних курор-тов: воздуха, и ответы Лоусону становились все мягче, повсюду играли органы, фонтаны.

(W. Collins "The Moonstone," p. 19)

Провозглашение Ф. де Соссюром языка объектом лингвистических исследований привело к тому, что в течение длительного времени лингвистика не занималась изучением продукта коммуникации как такового, и это вполне можно расценить как неправомерное объединение объекта лингвистики. Еще В. Фон Гумбольд

говорил о первоочередной необходимости вникнуть в живую сущность языка, с целью изучения связной речи, справедливо считая расчленение языка на слова и правила лишь мертвым продуктом научного анализа.

It was impossible to resist the comical distress of so very large a man at the loss of so very small mouse.

Невозможно было устоять перед комическим страданием такого большого человека из-за растерянности перед такой маленькой мышью.

(W. Collins, "The Woman in White," p. 22)

В языкознании существовал парадокс: язык, который не является родным языком исследователя, становится предметом изучения, а родная речь, являющаяся базой для изучения языковых случаев, долго была в тени.

Исследование отображает, что за выходящим хаотично строем, за кажущимся произвольным и неисчислимым числом методов образования языковых данных в коммуникате наблюдается порядок и правило, которые носят типологический характер.

So we kept our watch together in silence. One of us absorbed in his writing, the other absorbed in her love.

Таким образом, мы сидели вместе в тишине. Один из нас поглощен письмом, другой поглощен любовью.

(W. Collins "The Moonstone," p. 395)

Всё это предоставляет возможность и необходимость использовать обширный теоретический материал, накопленный для изучения языка, для исследования текстовых явлений. Это значит, что говорить о составляющих слога можно только по не настоящим материалам, получаемым при синтезе повествования. Только после языковедческого рассмотрения повествования подчеркиваются нужные слова и непростые связи между ними. Текстовые явления возможно описывать и давать им лингвистическое толкование лишь в том случае, если учитывается система языка в целом [3].

Согласно точки зрения других авторов текст только внешне организуется как линейная последовательность знаков, в действительности же его структура многомерна. Некоторые ученые полагают, что текст – это продукт письменного варианта языка и что поэтому он всегда имеет графическое воплощение. Эта точка зрения находит отражение и в определении текста. Так, И.Р. Гальперин специально указывает в своем определении, что «текст» - это сообщение объективное в виде письменного документа, и на этом основании относит к текстам только монолог, исключая диалог, существующий, по его мнению, только в устной речи [2].

Исследования последних лет, например, работы Х. Брикмана, Г. Хельбига подтверждают наличие ряда сходных черт у монолога и диалога, позволяющих отнести и то и другое к «тексту».

Кроме того, думается, что особенности, отличающие друг от друга текст в устной и письменной форме, не затрагивают его главных, релевантных для него признаков. Поэтому, по мнению Фридмана, текст может существовать в обоих вариантах, в письменном и устном [8].

How beautifully incuriousness are gospel truth!

Как прекрасны евангельские истины

(A. Christie, p. 96)

It's most exciting to have a romantically poisoned friend.

Самое захватывающее - иметь романтически настроенного друга.

(A. Christie, p. 33)

Вот какое определение даёт тексту Л.К. Чикина. Текст – это целостное речевое произведение, состоящее из ряда самостоятельных предложений. Он представляет собой сложное семантическое и синтаксическое построение. Все тексты характеризуются тематичностью и грамматической связанностью, социальной и функциональной направленностью, ориентированностью на восприятие.

Тексту одновременно свойственна прогрессия – непрерывное движение и статичность показатель описательной части текста, тексту присуща стагнация – такое разворачивание, которое обеспечивает его внутреннюю устойчивость и тождественность. Целостность и связанность – основные признаки текста. Несвязанных текстов быть не может. Связанность текста рассматривается на 3-х уровнях: синтаксическом, грамматическом, коммуникативном [9].

Орудием взаимоотношения слов в изложении на смысловом уровне являются разные виды повторов. Семантический повтор определяет построение связного повествования и реализуется открытым повтором слов, синонимическим и антонимическим повтором.

Категориальные понятия охватывают широкую область действительности к воспроизводимому тексту и, следовательно, эти понятия создают предпосылки для начала новой науки о лингвистических категориях текста.

Категории текста - отвлеченные семантико-функциональные лексические смыслы, сопоставленные с взглядами явлений реальности, показанные разными словарными методами [10].

Главным среди множества категорий-признаков является прагматизм, базирующийся на взгляде к словарю повествования. Прагматизм и связи невозможно сформулировать при помощи качеств языковой системы. Их можно осуществить только в повествовании.

Значимым качеством повествования является модальность, постигаемая в самом широком смысле слова. Категория модальности отображается в нелегких связях родственных и предикативных слов.

Фоновые знания как семантическая категория изложения базируются на предшествующих высказываниях, изображающих действия прошлых событий.

Значение злободневной декламации имеет большое значение в композиционно-синтаксических отношениях между высказываниями. При помощи категории проекции и ретроспекции реализуется то действие, без которого нельзя постигнуть изображенные «картины мира». И.Р. Гальперин утверждает, что собственно они находятся в начале основания эмпирического словаря читателя. Вследствие этого он может постигнуть согласованность пространственных и временных взаимоотношений в произведении.

Обязательным качеством произведения считается порядок и взаимосвязь собирающих его частей, рождающих неделимость значения и содержания изложения во время его восприятия человеком. Положение, когда слова не являются равносильными с точки зрения их информационного содержания, обычно признается. Это зависит от нескольких оснований - личного стиля писателя, литературных правил, жанра изложения.

Выводы. Говоря о текстовых категориях можно утверждать, что они могут отвечать или не отвечать общим правилам языка. Категорией, не отвечающей общим правилам языка, называется категория парадокса.

Парадокс анализируется, как признак свидетельствующий о несовершенствах науки. Парадокс - это изречение, противоположное преобладающему, определенному взгляду и мнению.

Итак, с явлением парадокса можно встретиться повсеместно. Концепт «парадокс» используется в различных значениях – и в повседневных, и в формальных [1].

Таким образом, нет такой сферы, где бы он ни участвовал, начиная от парадоксов жизни кончая точными науками.

Литература:

1. Арнольд И.В. Импликация как прием построения текста и предмет филологического изучения. // Вопросы языкознания – Москва: Наука, 1982, - №4. – С. 83-91.
2. Гальперин И.Р. Стилистика английского языка - Москва: Высшая школа, 2017 - 336 с.
3. Головенко Ю.А. Текстоструктуры современного английского языка. – Смоленск: 1983. – С. 4-8.
4. Дейкванн Т.А. Вопросы прагматики текста // Новое в зарубежной лингвистике - Вып. VIII / общ. редакция Б.Ю. Городецкого. - Москва: Прогресс, 1976 - С. 297-313.
5. Лепшокова Е.А. Формирование творческих способностей у подростков на уроках английского языка в общеобразовательной школе. Автореферат диссертации канд. пед. наук: 04.05.2004. – Карачаевск: Карачаево-Черкесский госуниверситет, 2004 – 16 с.
6. Москальская О.И. Грамматика текста - Москва: Высшая школа, 1981. - С. 4-15.
7. Никулина В.А. Явление конвергенции и анализ художественного текста // Проблемы лингвистической интерпретации худ. текста: Сборник науч. трудов. Свердловск. Гос.Пед.Ин-та. - Свердловск: СГПИ, 1982. – С. 49-55.
8. Фридман Л.Г. Вопросы грамматики текста: Учебн. пособие для студентов. - Ставрополь: Став. ГПУ, 1978. - С. 5-10.
9. Чикина Л.К. Лингвистика текста: Учебн. пособие. - Саранск: Изд-во Мордовск. Ун-та, 1984. – С. 6-8, 11.
10. Щербина Э.Ф. К проблемам об основных категориях текста // Структура синтаксиса и предложения в герм. языках: Сборник науч. трудов ППИ - Пятигорск: 1990 – С. 52-56.

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Ломаева Марина Валентиновна
Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт
(филиал) Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования «Российский государственный
профессионально-педагогический университет» (г. Нижний Тагил)

ДИСТАНЦИОННАЯ ФОРМА В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА: ПЕРВЫЙ ОПЫТ

Аннотация. В статье говорится об опыте смешанного обучения студентов очной формы, отмечаются положительные и отрицательные стороны дистанционного обучения для студентов и преподавателей, даются рекомендации преподавателям по встраиванию дистанционного обучения в накопительную балльно-рейтинговую систему, приводится анализ первых впечатлений участников образовательных отношений в условиях полного перехода в дистанционный формат.

Ключевые слова: платформа Moodle, накопительная балльно-рейтинговая система, лекция с вопросами, задание, тест, экспресс-опрос, проблемы и перспективы дистанционного обучения, обратная связь.

Annotation. The article talks about the experience of blended learning full-time students, positive and negative aspects of distance learning for full-time students and teachers are noted in the article, recommendations are given to teachers on how to integrate distance learning into a cumulative point-rating system, the analysis of the first impressions of participants in educational relations in the context of a complete transition to the distance format is given.

Keywords: Moodle platform, cumulative point-rating system, lecture with questions, test, express survey, problems and prospects of distance learning, feedback.

Введение. Еще до пандемии COVID-19 и перехода системы образования в России в дистанционный режим все более широкое распространение получала смешанная форма обучения студентов дневного отделения вузов, предполагающая интеграцию классической очной и дистанционной форм обучения. Как показали последующие события, образование двигалось в верном направлении. Те педагоги, которые применяли в обучении студентов дистанционные и он-лайн технологии, смогли более или менее безболезненно адаптироваться к новым условиям.

Одной из причин внедрения дистанционных технологий еще в доэпидемический период являлось выполнение требований образовательных стандартов высшего образования поколения 3++. Реализуя компетентностный подход в профессиональном образовании, вузы, в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами подготовки бакалавров, должны обеспечить формирование у студентов способности «управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни, осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации» [2]. Все это требует такой организации образовательного процесса, где доля самостоятельного добывания знаний студентами была бы достаточно высока.

О преимуществах и недостатках дистанционного обучения написано немало. В качестве главного минуса называют отсутствие «живого» общения педагога и обучающегося и, как следствие, трудности в реализации индивидуального подхода. В качестве плюсов отмечают экономический аспект (уменьшение затрат), гибкий график, возможность осваивать программы удаленно и т.п. [1].

Изложение основного материала статьи. В течение последних трех лет на факультете психолого-педагогического образования дисциплина «Современные проблемы дошкольного и начального образования», включенная в учебный план подготовки бакалавров по направлению Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профили «Начальное образование и дошкольное образование», реализовалась для

студентов первого курса очной формы обучения дистанционно с помощью виртуальной обучающей среды Moodle.

В дистанционный курс были включены следующие специфические элементы дистанционного обучения – лекции с вопросами, презентации к лекциям, практические задания, тесты, ссылки на интернет-источники и видеоматериалы, объявления, чат, глоссарий. Кроме того, педагог имеет возможность разместить в курсе в виде файлов Word рекомендации по написанию курсовых, контрольных работ, тематику докладов, сообщений, рефератов, а также электронный учебник или учебное пособие и т.п.

Проведя рефлексию указанного опыта, мы выделили положительные и отрицательные стороны дистанционного изучения дисциплин студентами и дистанционного обучения дисциплине преподавателями.

Для студентов несомненными плюсами является освоение курса в удобное время, в комфортном темпе, в домашней обстановке, где обучающийся не боится допустить ошибку, поскольку может исправить ее либо до отправки задания на проверку, либо во время второй (третьей) попытки, если преподаватель такие попытки разрешает. Считаем, что следует давать возможность студентам использовать несколько попыток выполнения задания, поскольку конечная цель преподавателей - не зафиксировать низкий результат студента, а сформировать требуемые стандартами компетенции.

Среди недостатков данной формы обучения студенты отмечают отсутствие диалога с преподавателем в режиме реального времени, когда можно задавать вопросы устно, тут же получать ответы, переспросить, если не понял, что-то объяснить.

Обратная связь предусмотрена в дистанционном курсе, но она реализуется, в основном, через переписку: все вопросы и ответы нужно грамотно сформулировать, напечатать, желательно без грамматических, пунктуационных и стилистических ошибок, ждать ответного сообщения преподавателя. Платформа Moodle позволяет организовать общение в режиме он-лайн через чат, но сообщения все равно нужно писать, а это занимает больше времени, чем говорить. Вебинары зачастую сопровождаются плохим качеством связи.

Для преподавателя главным минусом является значительная трудоемкость разработки дистанционного курса. Во-первых, нужно подготовить теоретический материал, который необходимо разбить на смысловые части и представить в виде лекций с вопросами, то есть каждая дидактическая единица лекции завершается вопросом, в зависимости от ответа на который студент либо переходит на следующую страницу, либо вынужден читать текст повторно и снова отвечать на тот же вопрос.

Далее нужно придумать задание к данной теме, которое будет представимо в электронном виде, ориентировано на формирование определенных программой дисциплины компетенций и не будет слишком громоздким. К недостаткам платформы Moodle можно отнести ограничение по объему файла, который можно переслать или загрузить в дистанционном курсе (2 Мбайт). Это, в частности, ограничивает размещение видеофрагментов занятий, видеолекций, виртуальных экскурсий, другого видеоматериала.

По каждой теме целесообразно разработать небольшие тесты (экспресс-опросы), а также итоговый тест по дисциплине. Для объективности оценивания сформированных у студента компетенций, предусмотренных учебным планом и программой дисциплины, тест должен содержать не менее 25 вопросов, которые случайным образом предъявляются студенту. Вопросы берутся из банка, который должен содержать не менее 100 вопросов разного вида: краткий ответ (студент пишет ответ сам), «верно-неверно» (выбирает, согласен ли с предложенным высказыванием), одиночный или множественный выбор правильного ответа из предложенных (как показывает практика это самый популярный вид вопросов у преподавателей), на установление соответствия, определение последовательности, числовой ответ, эссе и т.д.

Все вышеназванные элементы курса необходимо разместить в системе дистанционного обучения, что требует от преподавателя определенного навыка работы с компьютером, хотя виртуальная обучающая среда Moodle имеет вполне понятный пользовательский интерфейс.

В качестве достоинств дистанционного обучения для преподавателя можно отметить следующие. Изучение дисциплины в дистанционной форме полностью соответствует требованиям к реализации накопительной балльно-рейтинговой системы (НРПС), которая принята в институте. Под накопительной балльно-рейтинговой системой понимается кумулятивный метод оценивания качества освоения студентами учебной программы дисциплины на основе суммарных результатов оценки следующих составляющих:

- текущего контроля, осуществляемого в форме письменных экспресс-опросов (практических заданий) на каждом (лекционном, семинарском, практическом, лабораторно-практическом) учебном занятии;
- количественного учета учебно-исследовательской активности студентов на семинарских и практических занятиях;

- итогового контроля (экзамена, зачета) по материалу всей учебной дисциплины.

Задачи введения накопительной балльно-рейтинговой системы:

- совершенствование организации учебного процесса на основе равномерного распределения учебной работы студентов в семестре и мониторинга их учебных достижений;

- стимулирование повседневной систематической работы студентов;

- повышение мотивации студентов к освоению профессиональных образовательных программ на базе оперативного и разностороннего учета результатов их учебной и учебно-исследовательской работы;

- внедрение инновационных педагогических технологий измерения и оценивания учебных достижений студентов, повышение качества методического сопровождения учебного процесса;

- определение реального места, которое занимает студент среди сокурсников в соответствии со своими успехами в учебе, внедрение принципа состязательности в учебный процесс, повышение роли самооценки студентов;

- регламентация условий взаимодействия профессорско-преподавательского состава и обучающихся;

- активизации самостоятельной учебно-исследовательской работы студентов;

- повышение объективности оценки текущей успеваемости и результатов итоговых контрольных мероприятий, снижение роли случайных факторов при сдаче экзаменов и/или зачетов;

- создание объективных критериев при отборе кандидатов на продолжение обучения в магистратуре.

В процессе дистанционного освоения дисциплины у студентов копятся баллы за изучение лекций с вопросами (выставляются в журнал как отметки за экспресс-опросы на лекции), за выполненные задания (выставляются в журнал как отметки за учебно-исследовательскую активность), за тест по каждой теме

(выставляются как отметки за экспресс-опросы на практическом занятии). Балл, полученный студентом за итоговый тест, можно перевести в экзаменационную отметку (зачет, зачет с оценкой), либо вывести общий балл за курс в соответствии с положением о НБРС, и также перевести в пятибалльную систему.

Проверять выполненные задания преподаватель может в удобное для него время, но во избежание неравномерности нагрузки, как на преподавателя, так и на студентов, следует установить срок предоставления задания. Лучше всего даты сдачи работ установить в соответствии с расписанием занятий.

Занятия по дисциплине указаны в расписании, но не проводятся в аудитории, время высвобождается для других срочных дел педагога. Кроме того, не нужно тратить время на проверку экспресс-опросов, это делает программа автоматически. Таким образом, основательно потрудившись на этапе разработки дистанционного курса, можно сэкономить время в процессе его реализации. Создание курса на платформе Moodle процесс несложный и весьма увлекательный. Появляется желание продолжить подобную работу, переведя в дистанционный формат процесс обучения другим дисциплинам.

Студенты же, осваивая курс дистанционно, проявляют значительную степень самостоятельности, ответственности, приобретают навыки поиска, анализа, отбора необходимой информации, таймменеджмента. При этом повышается качество образования, поскольку каждый обучающийся вынужден выполнять все задания по каждой теме своевременно, систематически, а не в авральном режиме накануне сессии.

Все вышесказанное относится к смешанному обучению. Но оценка дистанционного образования несколько меняется в условиях тотального перехода на удаленный формат.

После трех месяцев работы в дистанционном режиме, мы собрали и проанализировали первые впечатления преподавателей и студентов факультета психолого-педагогического образования очной формы обучения «по горячим следам». Было опрошено 17 преподавателей и 48 студентов.

Несомненным плюсом сложившейся ситуации стало освоение всеми преподавателями различных дистанционных образовательных сред (Moodle, Zoom, Skype, Mirapolis, он-лайн лекции на YouTube канале, социальные сети и др.). Самыми востребованными оказались возможности первых трех и электронной почты (особенно в самом начале самоизоляции). При этом преподаватели использовали одновременно от одного (13%) до восьми (6%) электронных ресурсов. Большинство педагогов остановили свой выбор на двух (38%) или трех (25%), причем наиболее удовлетворены преподаватели такими платформами как Moodle, Zoom; они же оказались наиболее популярными из-за их доступности и простоты.

Среди недостатков дистанционного обучения преподаватели назвали ухудшение здоровья (81%), нехватку «живого» общения и эмоционального обмена со студентами (63%), технические проблемы (19%). Одним из важнейших условий успешного обучения является организация обратной связи с обучающимся. В условиях дистанционного обучения преподаватели использовали письменные комментарии к ответам студентов (Moodle, электронная почта), чаты (Moodle, социальные сети), демонстрацию примеров выполнения заданий, разбор задний он-лайн (Zoom, Skype, Mirapolis).

В процессе перехода на дистанционное обучение, как отмечают преподаватели, самой большой трудностью стал большой объем проверяемых работ (88%); части преподавателей было сложно разобраться в проблемах, которые испытывает студент при изучении курса (44%); педагогам было трудно понять, как поступить со студентом, который не представил в установленный срок задание для проверки или не выполнил его вообще (38%), отсутствовал на занятии (25%), отключил микрофон и видеокамеру (31%); отмечают также, что в ряде случаев студенты не принимали (были не согласны) или не понимали письменные объяснения педагога (31%).

Вместе с тем, все педагога оценили преимущества дистанционного образования и, прежде всего, возможность формирования компетенций на каждом занятии у каждого студента.

Перспективы такого образования отметили все преподаватели, но большинство - в качестве сочетания очной и дистанционной форм. Кроме того, трудно не согласиться с мнением о том, что такая форма применима не для всех дисциплин (19%), дистанционные платформы нуждаются в доработке и усовершенствовании (19%). Одинаковое количество респондентов имеют противоположное мнение – дистанционные образовательные технологии применимы только в экстремальных случаях (6%), за дистанционным обучением будущее (6%).

Обратимся к результатам опроса студентов. Прежде всего, они отмечают следующие преимущества: свобода в распределении времени, возможность изучать курс в индивидуальном темпе, опыт самоорганизации (83%), экономия финансовых средств (проезд, общежитие) (63%), есть возможность повторить материал перед экспресс-опросом (58%), больше использовать Интернет-ресурсы (60%), домашний уют и комфорт (47%), четкие сроки выполнения заданий, получение отметок за все задания, что позволяет набрать больше баллов и получить более высокую итоговую отметку за дисциплину (42%). Среди проблем и недостатков дистанционного обучения студенты назвали: проблемы здоровья (17%), технические проблемы, в частности, невозможность работать в программе Moodle в телефоне, плохой интернет в удаленных местах проживания (6%), отсутствие «живого» общения со студентами и преподавателями (85%). Студенты отметили отдельные трудности в организации занятий: не всегда есть возможность задать вопрос преподавателю; педагоги несвоевременно проверяют работы студентов; задания трудоемкие, а баллов за них дают мало; нет комментариев преподавателя к ответу, не понятно, почему выставлена та или иная отметка; не предлагается групповая форма обучения; крайне сложно выполнять задания по специфическим, практико-ориентированным дисциплинам (изо, музыка); вместо он-лайн лекции дается список источников, которые нужно изучить и выполнить задание. Кроме того, студенты указали на проблемы в самоорганизации, усугубляющиеся ситуацией, когда домашние не дают сосредоточиться, отвлекают от учебного процесса.

Выводы. Таковыми оказались первые впечатления студентов и преподавателей о тотальном переходе на дистанционное обучение. Очевидно, что полученная нами информация требует более тщательного изучения с целью внесения изменений в организацию обучения на расстоянии. Дистанционное образование прочно и навсегда вошло в систему высшего образования, имеет ряд преимуществ перед традиционным обучением, мотивирует обучающихся к самостоятельности в выборе и реализации траектории саморазвития, способствует формированию умений управлять своим временем, навыков работы с информацией. Но все же, большинство студентов и преподавателей высказываются за смешанное обучение, которое позволяет использовать сильные стороны как очного, так и дистанционного образования.

В заключение приведем выдержки из анкет студентов: «Я хочу обратно на учебу в НТГСПИ, ходить в институт, общаться с преподавателями и одногруппниками. Я устала от такого обучения»; «Я хочу в

институт, на пары. Эмоциональное состояние ухудшилось»; «С нетерпением жду возвращения в стены института».

Аналогичные желания высказывают и преподаватели. В этот непростой период все мы остро почувствовали глубокий смысл фразы Антуана де Сент Экзюпери «Единственная известная мне роскошь – это роскошь человеческого общения».

Литература:

1. Демченко С.А., Казарова А.В. Особенности организации дистанционного обучения в вузе // Инновационные технологии в науке и образовании. – 2015. – № 3. – С. 59-60. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28387355> (дата обращения 03.07.2020).

2. Приказ Министерства образования и науки РФ № 125 от 22 февраля 2018 года «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_16032018.pdf (дата обращения 03.07.2020).

Педагогика

УДК 378:781

кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального искусства эстрады Лукашева Светлана Сергеевна

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

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МУЗЫКАНТОВ-ИСПОЛНИТЕЛЕЙ

Аннотация. В статье рассмотрены интерактивные образовательные технологии, которые направлены на повышение собственной активности музыкантов-исполнителей и их мотивации к учебно-профессиональной деятельности. Они позволяют обучающимся перейти от пассивного усвоения знаний, к их активному применению в модельных или реальных ситуациях будущей практической деятельности, что, безусловно, повышает качество подготовки будущих специалистов и способствует формированию у них профессиональной компетентности.

Ключевые слова: музыканты-исполнители, образовательный процесс, игровые технологии, деловые игры, дискуссионные технологии, «мозговой штурм».

Annotation. The article deals with interactive educational technologies that are aimed at increasing the self-activity of performing musicians and their motivation for educational and professional activities. They allow students to move from passive assimilation of knowledge to its active application in model or real situations of future practical activity, which, of course, increases the quality of training of future specialists and contributes to the formation of their professional competence.

Keywords: musicians-performers, educational process, game technologies, business games, discussion technologies, «brainstorming».

Введение. Реализация практико-ориентированного подхода в обучении бакалавров предполагает активную познавательную деятельность студентов, которая заключается в умении творчески мыслить, используя приобретаемые в процессе деятельности знания, умения, навыки, компетенции, способствующие формированию профессиональной компетентности, в том числе и у музыкантов-исполнителей.

Изложение основного материала статьи. Современное образование ориентировано на подготовку высококвалифицированных кадров и предполагает создание дидактических и психологических условий, в которых музыканты-исполнители смогут проявить не только интеллектуальную и познавательную активность, но и личностную социальную позицию, свою индивидуальность. Этому способствуют интерактивные образовательные технологии.

Интерактивные образовательные технологии основаны на многосторонней коммуникации между преподавателем и обучающимися в учебно-воспитательном процессе. Многосторонняя коммуникация предполагает активность не только преподавателя, но и каждого участника процесса обучения. Особое значение приобретают интенсивные коммуникативные контакты между самими обучающимися. Такое обучение предполагает использование не только знаний преподавателя, но и знаний, уже накопленных музыкантами-исполнителями.

Интерактивные технологии опираются на следующие положения: внимание к собственному опыту студентов, опора на индивидуальный способ усвоения ими знаний, включение в систематизацию изучаемого материала мнений бакалавров, даже если они не совпадают с мнением преподавателя. Многосторонняя форма коммуникации является необходимым условием для выстраивания музыкантами-исполнителями своего личного понимания проблемы. Современные интерактивные образовательные технологии нацелены на управление не личностью, а процессом ее развития, т.е. учебно-воспитательный процесс ориентируется на приобретение диалогического метода общения, совместный поиск решения проблемы, вовлеченность всех обучающихся в процесс познания, усиление взаимомотивации музыкантов-исполнителей, создание творческой атмосферы на занятии.

Рассмотрим понятия «образовательная технология», «интерактивное обучение» и «интерактивные технологии».

Термин «образовательная технология» определяется как «вариант описания модели образовательного процесса, в котором акцент может быть сделан на организационной структуре учебного процесса, характеристике деятельности субъектов образовательного процесса или характере их взаимодействия» [10, с. 13].

Интерактивное обучение ученые трактуют как «форму организации образовательного процесса, ориентированного на активное развитие способности субъектов обучения продуктивно взаимодействовать в рамках совместной деятельности» [1, с. 117].

Понятие «интерактивное обучение» возникло «в середине 1990-ых гг. в связи с развитием сети Интернет» [5, с. 36]. Наиболее часто этот термин упоминается в связи с информационными технологиями, дистанционным образованием с использованием ресурсов Интернет, а также электронных учебников, работой в режиме on-line и т.д.

Доктор педагогических наук, профессор Г.М. Коджаспирова определяет интерактивное обучение как «способность взаимодействовать или находиться в режиме диалога с кем-либо (например, человеком) или чем-либо (например, компьютером) и осуществлять активный обмен сообщениями между пользователем и информационной системой в режиме реального времени» [7, с. 50].

Интерактивное обучение – это «специальная форма организации познавательной деятельности, способ познания, осуществляемый в форме совместной деятельности студентов, при которой все участники взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблемы» [6, с. 3].

Следовательно, интерактивное обучение – это, прежде всего, диалоговое обучение, при котором музыканты-исполнители и преподаватель являются равноправными субъектами образования [9].

Ученые М.А. Ковардакова, О.А. Макарова, Е.О. Ускова утверждают, что интерактивные технологии способствуют направленности музыкантов-исполнителей «на поиск своего смысла, понимания ими новых идей и проектов» [6, с. 5].

Среди интерактивных образовательных технологий выделяют имитационные и неимитационные. В основе первых лежит «имитационное моделирование. Здесь происходит знакомство с различными видами профессионального контекста, формирование универсальных и профессиональных компетенций. Неимитационные технологии не предполагают модели изучаемого явления или деятельности. Они целенаправленно создают предпосылки для развития общепрофессиональных компетенций» [4, с. 20].

По дисциплине «Основы композиторской техники» интерактивные технологии применяются на лекционных занятиях следующих видов: проблемная лекция, лекция с заранее запланированными ошибками, лекция-визуализация:

- проблемная лекция «Лад и интонация» проводится с целью знакомства музыкантов-исполнителей с особенностями формирования профессиональной компетентности с применением электронного музыкального инструментария. На занятии особое внимание уделяется индивидуальным качествам личности, влияющим на ее профессиональное становление обучающихся. Разрешая противоречия, заложенные в проблемных ситуациях, студенты самостоятельно формулируют выводы, которые планировалось представить в качестве новых знаний;

- лекция с запланированными ошибками «Мотив, фраза», на которой сообщается, что в материал будет с определенным количеством ошибок различного типа (содержательных, методических, поведенческих и т.д.), которые студенты в конце лекции должны выявить;

- лекция-визуализация «Различные преобразования тем. Варьирование как главный элемент преобразования темы. Ритмические изменения» сопровождается показом с помощью информационных технологий различных рисунков, структурно-логических схем и т.п.

В настоящее время к интерактивным образовательным технологиям относят: игровые, дискуссионные, тренинговые, рейтинговые, рефлексивные и др. Рассмотрим некоторые из них.

На занятиях по дисциплине «Основы композиторской техники» используются игровые технологии поискового характера, результатом которых являются проекты преобразований, исследования и выводы по спорным вопросам. Игровые технологии предполагают «разыгрывание ситуаций по решению проблем, связанных с профессиональной деятельностью, карьерой» [4, с. 20]. Применение игровых технологий на занятиях у музыкантов-исполнителей способствует: освоению нового опыта, новых ситуаций; формированию толерантности, умения решать проблемы, способности применять приобретенные знания на практике; формированию профессиональных компетенций.

Ролевая игра – это эффективная отработка вариантов поведения в тех ситуациях, в которых могут оказаться музыканты-исполнители (например, аттестация, защита или презентация какого-либо проекта и др.) [2].

Ученый-психолог Д.Б. Эльконин определяет, что «содержанием развернутой формы ролевой игры являются не предмет и его употребление или изменение человеком, а отношения между людьми, осуществляемые через действия с предметами» [11, с. 34].

В ролевой игре участникам предлагается «сыграть» другого человека или «разыграть» определенную проблему с использованием (с имитацией) известных фактов.

При изучении темы «Отклонения и модуляция. Близкие и далекие тональности. Способы отклонений. Закрепления новых тональностей» студентам предлагается «разыграть» ситуацию защиты доклада. Музыканты-исполнители выступают с сообщениями, затем студенты задают вопросы докладчику по теме выступления. В конце ролевой игры подводятся итоги.

Одним из видов интерактивных технологий является деловая игра. Существует несколько определений, отражающих возможные функции деловой игры: «тренинг, предназначенный для выработки качеств и навыков, необходимых в процессе работы, и ознакомление с реальными производственными ситуациями; анализ ситуации, в которую включены обратная связь и фактор времени и т.д.» [3, с. 7].

Деловые игры являются формой воссоздания содержания профессиональной деятельности специалиста, «моделирования тех систем отношений, которые характерны для этой деятельности, моделирования профессиональных проблем, противоречий и затруднений, испытываемых в типичных профессиональных проблемных ситуациях» [8, с. 260].

Во время деловых игр музыканты-исполнители погружаются в смоделированную ситуацию. Участникам предлагается, распределившись по ролям, решить проблему, следуя обозначенным правилам и условиям.

С целью актуализации знаний о профессиональной компетентности музыкантов-исполнителей и определения путей ее формирования студентам в рамках занятия «Большие аккорды. Усложненные 5-6-7-звучные аккорды. Использование в музыке импрессионистов, джаз-роке» предлагается принять участие в деловой игре «Формирование профессиональной компетентности музыкантов-исполнителей». В процессе ее проведения обучающиеся работают в подгруппах и выполняют ряд заданий, одним из которых является определение факторов, влияющих на формирование их профессиональной компетентности.

В результате проведения деловой игры у музыкантов-исполнителей развиваются логическое мышление, способность к поиску ответов на поставленные вопросы, умение общаться в процессе дискуссии; формируется сознание принадлежности ее участников к коллективу, что помогает выработать сдержанность в проявлении эмоций, уважение к мнению других.

Интерес у музыкантов-исполнителей вызывают и дискуссионные технологии, «основанные на организационной коммуникации по поводу какого-либо спорного вопроса или проблемы, которые дают возможность путем использования в процессе спора системы логически обоснованных доводов воздействовать на мнения, позиции и установки участников дискуссии» [4, с. 24]. В обучении музыкантов-исполнителей применяются следующие дискуссии: круглый стол, мозговой штурм и др.

Круглый стол - одна из форм публичного обсуждения проблемы и познавательной деятельности студентов, позволяющая закрепить полученные ранее знания, восполнить недостаточность информации, научить культуре ведения беседы. Характерной особенностью проведения занятия с использованием этого метода является сочетание двух форм «учебного» общения – беседы и групповой консультации. При этом происходит закрепление материала, и дополнительно раскрываются задания для самостоятельной работы. В процессе коллективной работы вместе с руководителем семинара и приглашенными специалистами музыканты-исполнители обмениваются информацией, усваивают новые знания, учатся спорить, анализировать. Такие семинары демонстрируют демократичность, активный характер обсуждения вопросов, побуждают к самостоятельному творческому мышлению. Завершается круглый стол подведением итогов преподавателем. Он анализирует глубину раскрытия проблем и актуальность вопросов, поставленных на семинаре, организацию, методику, степень участия музыкантов-исполнителей в обсуждении.

При проведении занятия «Фактура. Фактура как главный элемент музыкальной речи и выразительности. Анализ и музцирование в различных типах фактур: гармонической, ритмической, мелодической» проводится круглый стол на тему «Анализ профессиональной компетентности музыкантов-исполнителей», в процессе которого бакалаврам предлагается обсудить ситуацию, смысл которой заключается в том, что не все студенты могут совершенствовать свое мастерство в профессиональной деятельности. Студентам предлагаются различные вопросы о профессионализме, профессиональной деятельности. После проведения такого вида дискуссии происходит подведение итогов.

Рассмотрим особенности метода «мозговой штурм (мозговая атака)», представляющего собой метод продуцирования идей и решений в процессе групповой работы. Его цель заключается во введении группового обсуждения для решения проблемной ситуации.

Данная технология используется для того, чтобы переключиться и сосредоточиться на следующей теме; создать живую атмосферу в учебной аудитории; быстро получить множество идей.

Все музыканты-исполнители вовлекаются в работу, стимулируется их мыслительный процесс, и когда их предложения сводятся вместе, становится ясно, насколько значима проблема обсуждения. Такой вид работы дает представление о глубине обобщенных знаний, характере опыта студентов и уровне их подготовки. Использование метода «мозговой штурм» помогает преподавателю адаптировать свой подход и стиль преподавания к реальным потребностям группы.

В рамках занятия «Джазовые ритмоформулы. Аккордика. Способы нотации. Ладовый и блюзовый комплекс “квадрат”» в формате «мозгового штурма» проводится игра «Оценка профессиональной компетентности и качеств музыкантов-исполнителей». Цель игры – сформировать понимание о профессиональной компетентности и качествах музыкантов-исполнителей. В ходе игры все студенты были разделены на две подгруппы. Первая подгруппа формулировала структуру профессиональной компетентности, которой должен обладать музыкант-исполнитель. Вторая подгруппа определяла профессиональные качества музыкантов-исполнителей. После группового обсуждения студенты каждой из подгрупп озвучивают свои ответы. Затем студенты записывают структуру профессиональной компетентности и качества, которыми должен обладать профессиональный музыкант-исполнитель.

Выводы. Таким образом, интерактивные технологии, применяемые в образовательном процессе музыкантов-исполнителей направлены, прежде всего, на формирование профессиональной компетентности, повышение собственной активности обучающихся и их мотивации к учебно-профессиональной деятельности, эффективности учебно-воспитательного процесса, позволяя выработать у них необходимые компетенции для успешного решения профессиональных задач.

Литература:

1. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. Москва: Изд-во МГУ, 1980. – 416 с.
2. Гуцин Ю.В. Интерактивные методы обучения в высшей школе / Ю.В. Гуцин // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». – 2012. – № 2. – С. 1-18.
3. Зельдович Б.З. Деловые игры в управлении полиграфическими и издательскими процессами: учеб. пособие / Б.З. Зельдович. – Москва: МГУП им. Ивана Федорова, 2011. – 232 с.
4. Использование активных и интерактивных образовательных технологий: метод. рекомендации. / авт.-сост. М.Г. Савельева, Т.А. Новикова, Н.М. Костина; отв. ред. Е.Н. Анголенко. Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2013. – 44 с.
5. Капранова Е.А. Интерактивное обучение: концептуальные подходы / Е.А. Капранова // Вестник Полоцкого государственного университета, 2012. – № 7. – С. 36-41.
6. Ковардакова М.А., Макарова О.А., Ускова Е.О. Интерактивные технологии обучения в высшей школе: учебно-методическое пособие / М.А. Ковардакова, О.А. Макарова, Е.О. Ускова. – Ульяновск, 2016. – 73 с.
7. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова. – Москва: Академия, 2003. – 176 с.
8. Столяренко Л.Д. Педагогика / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д: Феникс, 2003. – 448 с.
9. Суворова Н.И. Интерактивное обучение: новые подходы / Н.И. Суворова // Учитель. 2000. – № 1. – С. 25-27.
10. Циулина М.В. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / М.В. Циулина. – Челябинск: ЮУрГГПУ, 2016. – 227 с.
11. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 2-е изд. – 360 с.

УДК 37.02

доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент

Российской Академии Естественных наук Лях Юлия Анатольевна

ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет» (г. Москва);

доктор педагогических наук, профессор Донина Ирина Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);

кандидат педагогических наук Алексева Ольга Вячеславовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород)

ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ КАК СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ГОТОВНОСТИ ШКОЛЬНИКА К ВЫБОРУ БУДУЩИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ

Аннотация. В статье авторами сделана попытка осмысления теории мотивации обучения применительно к современному этапу развития образования, реагирующего на быстрые и динамичные изменения, как образовательных технологий, так и ожидания и личностных качеств самих субъектов образовательного процесса. Авторы полагают, что мотивация к обучению остается одним из фундаментальных процессов, определяющих эффективность обучения. Рассматривают принципы организации современного образовательного процесса в условиях индивидуализации обучения.

Ключевые слова: выбор, мотивация, обучение, дифференциация, индивидуализация, саморефлексия.

Annotation. In the article, the authors attempt to understand the theory of motivation for learning. Modern education responds to numerous changes in educational technologies used in schools. The requirements for personal qualities of the subjects of the educational process are also changing. The authors believe that motivation to learn remains one of the fundamental processes that determine the effectiveness of training. Consider the principles of organization of the modern educational process in the conditions of individualization of learning.

Keywords: choice, motivation, learning, differentiation, individualization, self-reflection.

Введение. Человеческий капитал – в настоящее время самый востребованный ресурс не только в нашей стране, но и в мире. Для сохранения конкурентоспособности любой стране сейчас необходимы высокообразованные творческие, интеллектуально и духовно развитые личности, знающие и уважающие культурные ценности своей страны, готовые быстро адаптироваться и делать выбор в условиях быстроменяющегося мира. Это обуславливает изменение цели современной школы, ее направленности на создание способствующей гетерогенной образовательной среды, как в плане социальных условий, так и в плане образовательных возможностей, способствующей развитию личности обучающихся, их самоопределению к учебной деятельности, с целью дальнейшей жизненной самореализации [1; 2; 3; 6].

В настоящее время образовательное пространство школы развивается активно дополняется дистанционными образовательными ресурсами. Прирастая дополнительными ресурсами образовательная среда школы становится гетерогенной, т.е. неоднородной, избыточной для учащегося в плане выбора образовательного маршрута. За счет дефицита времени у обучающегося гетерогенная среда школы создает условия для формирования важного для любого современного человека умения – умения делать выбор, расставлять приоритеты и, в конечном итоге, самоопределяться не только с образовательной, но и с жизненной траекторией.

Изложение основного материала статьи. О роли педагога и его управления выбором ученика в ситуации свободного воспитания писал еще Ж.-Ж. Руссо. Тем не менее до настоящего времени данная практика была связана с подведением школьника к определенному, «правильному» с точки зрения педагога выбору в образовательной или воспитательной ситуации, за счет использования манипулятивных техник. Современные педагогические воззрения связаны с предоставлением свободы выбора обучающемуся, что, в свою очередь, обуславливает появление тьюторских педагогических ролей и позиций в образовательном пространстве школы. Специфика тьюторской позиции состоит в признании права ребенка на самостоятельность и индивидуальность [5].

Под тьютором обычно понимается «педагог, сопровождающий разработку и реализацию обучающимся индивидуальной образовательной программы. Это педагог, который работает, непосредственно опираясь на принцип индивидуализации, сопровождая построение каждым учащимся своей индивидуальной образовательной программы» [4].

Реализуя принцип открытости, тьютор способствует расширению существующего гетерогенного образовательного пространства каждого тьюторанта до преобразования этого пространства в открытое. Необходимость открытого образовательного пространства задается необходимостью формирования у тьюторанта представления о себе как о человеке свободном и ответственном в принятии решения о своем дальнейшем развитии.

Анализируя работы ученых Т.М. Ковалевой, Е.А. Романовой, А.Л. Пикиной и др., отметим, что основными задачами педагога, реализующего тьюторскую позицию, является организация рефлексии тьюторанта, в которых возможно выявить, сформулировать образовательные цели и мотивы учащегося, и сфокусироваться на ресурсах открытого образовательного пространства и картировании гетерогенной среды образовательной организации и построении индивидуального образовательного маршрута. Для построения данного образовательного маршрута важно поддерживать мотивацию учащегося делать выбор с опорой на собственные интересы.

Сталкиваясь с ситуацией выбора учащийся, выступая в роли тьюторанта, учится удерживать фокус на собственной значимости содержания образования, проявляет любопытство или познавательный интерес, осознает и собственную мотивацию.

В общем виде мотивацию обучающегося можно представить как сложный конструкт, который описывает некую движущую силу или энергию, отвечающую за возникновение поведения, нацеленного на достижение определенного результата, а также его сохранение достаточное время для реализации

намеченной цели [8]. Мотивация может быть вызвана такими источниками, как интерес, приверженность социальным нормам или принуждением [7].

Любопытство и интерес, как источники мотивации имеют нейрофизиологическую природу. Так, нейрофизиологами установлено, что появление чувства любопытства активизирует в мозге цепь вознаграждения, опирающуюся на действие нейромедиатора дофамина. Доказано, что внутренняя мотивация на самом деле включает те же участки мозга, которые активно участвуют в материальной, внешней мотивации [10].

Учащиеся, которым предоставлен выбор в отношении их обучения, могут учиться на более высоком уровне по нескольким причинам. С одной стороны, когда учащиеся более радостно вовлечены в процесс, их мозг способен обрабатывать учебный материал и более эффективно надолго сохранять его в памяти [11]. Исследования также показали, что возможность выбора повышает креативность и приводит ко многим другим положительным особенностям учебной работы, таким как самоконтроль, редактирование и лучшая организация [9].

Когда все учащиеся выполняют одно и то же задание одинаково, существует предел того, насколько далеко может зайти работа. Учитель и задание определяют границы, и выйти за их пределы почти невозможно. Когда учащимся делегируется больше свободы и контроля, предоставляя им больше выбора в отношении того, как они будут достигать целей обучения, они внезапно начинают вдохновлять друг друга, стимулируя рождение новых идей и побуждая к творчеству.

Посредством выбора можно помочь ученикам самостоятельно дифференцировать свое обучение, чтобы их работа стала максимально эффективной. Вы также можете бороться с апатией учащихся, помогая им актуализировать свои сильные стороны и интересы и предоставляя им больше самостоятельности, власти и контроля над своей работой, что повысит их внутреннюю мотивацию. Это, пожалуй, две наиболее убедительные причины использовать выбор как часть ежедневного преподавания и обучения в школах, но есть и много других дополнительных преимуществ, которые также важно осознавать, поскольку они помогают подчеркнуть истинную силу и потенциал выбора.

Мотивационная готовность к обучению исследовалась в работах Л.И. Божович, А.К. Марковой, М.В. Матюхина и др. Мотивационная готовность делать выбор образовательной программы тесно связана с формированием «внутренней позиции школьника» под влиянием синтеза мотивов связанных как с потребностью в общении, так и с потребностями в интеллектуальной активности.

На наш взгляд, мотивационная готовность школьника к выбору образовательных программ проявляется в самоактуализации образовательного содержания и понимании личностной значимости образовательных результатов. Это является предпосылками для совместного выстраивания тьютором и тьюторантом индивидуального образовательного маршрута, в том числе при выборе дистанционных курсов для самообразования.

Под индивидуальным образовательным маршрутом мы понимаем целенаправленно проектируемую школьником программу действий, за счет его самоопределения, самосознания, самопознания и самоорганизации в учебной и внеучебной деятельности и при осуществлении психолого-педагогической поддержки со стороны учителя и семьи.

Акцент на дифференцированном, проектном и персонализированном обучении подчеркивает важный сдвиг, происходящий сегодня в образовании: движение к более ориентированному на учащихся подходу к преподаванию и обучению. Интересно, что это движение возникло вслед за стремлением к стандартизации и академической подотчетности, которые заставили всех желающих укрепить свои позиции в отношении того, что делают учащиеся и как они это делают. Важно, что эти два, казалось бы, совершенно разных движения не должны противоречить друг другу; учителя должны быть в состоянии индивидуализировать, а иногда и персонализировать обучение в контексте академических стандартов. Для этого необходимо, чтобы учителя изменили свои учебные стратегии, и выбор может оказаться одним из лучших средств достижения цели, поскольку он позволяет учителям и ученикам разделить ответственность за преподавание и обучение. Преподаватели могут создать жизнеспособные варианты заданий, которые учащиеся сочтут привлекательными и достаточно сложными, после чего ученики примут на себя ответственность за выбор вариантов, которые лучше всего помогут им учиться.

Следует признать, что в современной школе необходимо применять различные модели мотивации учащихся к выбору индивидуальных образовательных маршрутов.

Изучая современные тьюторские практики, направленные на выявление образовательных потребностей школьников, их мотивации и видения роли педагога в организации помощи детям и родителям в организации правильного и осознанного выбора индивидуального маршрута, отметим, что для формирования мотивационной готовности необходимо опираться на следующие принципы: дифференциация; учет зоны ближайшего развития ребенка; опора на интересы обучающегося; положительное эмоциональное подкрепление; передача ответственности за принятие решений; интерактивность образовательной среды.

Поясним содержание данных принципов. Так принцип *дифференциации* предполагает, что при изучении одной темы учитель предлагает учащимся дифференцировать содержание образование в зависимости от их образовательных потребностей или познавательных интересов. Учащиеся могут выбрать изучаемые самостоятельно источники для коллективного обсуждения, выбрать проблемы для разрешения на уроке или область применения теоретических знаний на практике.

Принцип учета *зоны ближайшего развития* заключается постановке учебных задач достаточно сложных для разрешения учащимся самостоятельно, но посильных для решения в коллективе с помощью педагога. Учащиеся могут выбирать из таких задач те, которые наиболее близки им. Выбор задачи, лежащей в зоне ближайшего развития, будь то решение кроссворда или математической головоломки, прохождение компьютерной игры, проведение учебного исследования, будет приносить удовольствие учащемуся, стимулировать и мотивировать на дальнейшее обучение.

Опора на интересы обучающегося как еще один важный принцип предполагает актуализацию совместно с учащимся его сильных сторон и интересов, предоставление больше самостоятельности, власти и контроля над своей работой, выявление и учет их внутренней мотивации. Учащийся должен научиться не только на авторитетное мнение учителя при выборе учебных задач, но и почувствовать какие из них ему интересно решать, а какие менее интересно, но необходимо для дальнейшего развития в Тесно связан с принципом опоры на интересы ребенка принцип положительного эмоционального подкрепления, который

декларирует выстраивание учебного процесса так, чтобы учащиеся не только выполняли полезные задания, предложенные учителем, но решали задачи, доставляющие им интеллектуальное удовольствие. Учитель может обращаться к мотивации учащегося при решении выбранной ребенком задачи при выборе наиболее удовлетворяющего его способа поощрения.

Передача ответственности за принятие решений заключается в предоставлении обучающимся права на выстраивание способов деятельности и предоставление им функции контроля. Данный принцип позволяет преодолеть предопределенность функции жесткого планирования и регламентирования процесса обучения учителем, который в традиционной роли проводит уроки, раздает задания и оценивает результаты, заставляя учеников чувствовать себя рабочими пчелами, послушно выполняющими поставленные задачи с минимальной степенью свободы или контроля.

Принцип интерактивности образовательной среды предполагает обратную связь о результатах решения и эффективности решений выбранных задач. Она может быть получена как за счет экспертных оценок от учителя или одноклассников, так и в ходе самоанализа и в ходе рефлексии собственного выбора и его последствий и сравнения собственных результатов и результатов решающих аналогичные задачи одноклассников.

Выводы. Реализация данных принципов может помочь учителю реализовывать сопровождение выбора обучающимися индивидуальных образовательных траекторий, а также сформировать мотивационную готовность школьника выбирать и нести ответственность за достижение собственных образовательных результатов.

Перечислим положительные эффекты использования ситуаций выбора в обучении:

1. Обучение становится более глубоким, содержательным.
2. Учащиеся меняют поведение к лучшему.
3. Социальный и эмоциональный компоненты обучения становятся более значимыми.
4. Обучающая среда становится более интерактивной.
5. Обучение становится веселее.

Реализация данных принципов возможна не только при выборе основного вариативного или дополнительного содержания образования, но и в ситуациях работы с основным содержанием образовательных программ, когда, на первый взгляд, учебный материал оказывается единым для всех. В последнем случае учитель, выступающий в роли тьютора, может организовать сопровождение таим образом, чтобы учащиеся смогли выбрать способ, который позволит им совершенствовать необходимый навык.

Литература:

1. Везетиу Е.В. Проблема формирования готовности будущих учителей к реализации педагогического проектирования // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. - №66-1. – с. 44-47.
2. Везетиу Е.В. Понятие о сущности педагогического проекта // Педагогический вестник. – 2020. - №12. – с. 11-12.
3. Доница И.А., Лях Ю.А. Образовательные результаты школьников: подходы, инструментарий, оценка // Ярославский педагогический вестник. – 2018. - №2. – с. 28-32.
4. Ковалева Т. М. Профессия «тьютор» / Е. И. Кобыща, С. Ю. Попова (Смолик), А. А. Теров и др. – М. - Тверь:СФК-офис, 2012 – 246 с.
5. Куляпин, А.С., Шихова, Т.Я. Развитие тьюторской позиции современного учителя в деятельности ЦИО университетского округа ПГПУ / А.С. Куляпин, Т.Я. Шихова // Пермский педагогический журнал. - 2010. - №1. – С. 64-68.
6. Макаренко Ю.В. Современные педагогические инновации как инструмент управления качеством образовательных услуг // Педагогический вестник – 2020. - №14. – с. 67-68.
7. Радаев В.В. Экономическая социология: учебное пособие для вузов / В.В. Радаев. - М.: ГУ-ВШЭ, 2005. - 603 с.
8. Collins N.A Conceptual Model of Career Development to Enhance Academic Motivation. ProQuest / N.A Collins. 2010. UMI Dissertations № 3407392.
9. Denton P. Learning through academic choice. / P. Denton. - Turners Falls, MA: Northeast Foundation for Children, 2005. – 212 p. Accessed through <https://www.Responsiveclassroom.org/academic-choice/>.
10. Gruber M., Gelman, B. Ranganath, C. States of curiosity modulate hippocampus-dependent learning via the dopaminergic circuit / M. Gruber, B. Gelman, C. Ranganath. // Neuron, 2014. № 84 (2). - 486-496 p.p.
11. Willis, J. Research-based strategies to ignite student learning / J. Willis. – Alexandria: VA:ASCD, 2006. - 125 p.

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)

ПРОЕКТИРОВАНИЕ В ОБРАЗОВАНИИ: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. В статье рассматривается педагогическое проектирование, а также его отдельные элементы в структуре современного образовательного процесса. При этом приводится краткий исторический обзор процесса становления педагогического проектирования в отечественных и зарубежных реалиях. Определяются специфические характеристики, присущая каждому отдельно взятому периоду развития и становления педагогического проектирования. В заключении статьи приводится аналитический обзорный вывод, который последовал после рассмотрения и сопоставления истории возникновения и развития понятий «проектирование», «техническое проектирование», «социальное проектирование» и «педагогическое проектирование». В ходе исследования автор пришел к выводу о том, что последнее понятие – предмет настоящего исследования – претерпело значительные трансформации, прежде чем стало концептуально

целостным и индивидуальным, в связи с чем необходимо и далее тщательно наблюдать за его трансформациями и воплощениями, поскольку существует тенденция к его модификации и приобретения принципиально новых качеств.

Ключевые слова: педагогическое проектирование, исторический аспект проектирования, инновации в современном образовании, проектирование образовательной среды, проектирование в образовании.

Annotation. The article discusses pedagogical design, as well as its individual elements in the structure of the modern educational process. At the same time, a brief historical overview of the process of formation of pedagogical design in domestic and foreign realities is given. The specific characteristics inherent in each individual period of development and formation of pedagogical design are determined. The article concludes with an analytical overview conclusion that followed after consideration and comparison of the history of the emergence and development of the concepts of “design”, “technical design”, “social design” and “pedagogical design”. In the course of the study, the author came to the conclusion that the last concept - the subject of this study - underwent significant transformations before becoming conceptually holistic and individual, and therefore it is necessary to carefully monitor its transformations and incarnations, since there is a tendency to modifications and acquisitions of fundamentally new qualities.

Keywords: pedagogical design, historical aspect of design, innovations in modern education, design of the educational environment, design in education.

Введение. Инновационные преобразования, присущие современному образовательному процессу, особенно актуализируют проблему и противоречия, возникающие в области педагогического проектирования, как основы инновационных преобразований в практике образовательно-воспитательной системы. Для наиболее точного понимания специфики данной деятельности в отношении современных реалий необходимо провести определённое исследование культурно- исторического аспекта развитие и становления проектирования в педагогике.

Кроме того, культурно-исторический аспект представляет собой тот базис, основываясь на который, возможно встроить новейшие концепции проектирования, определять новейшие цели проектного образования, а также полноценно исследовать проектную культуру и специфику её воздействия на профессиональное становление каждого специалиста.

Культурно-исторический контекст позволит современным исследователям в выявлении роли и места педагогического проектирования в рамках общесоциальной деятельности в современных реалиях. При этом подобные исследования позволяют очертить сферу деятельности педагогического проектирования сквозь призму опыта и накопления теоретического и практического, прикладного базиса. Особенно важным здесь нам представляется исследование становления проектирования как самостоятельной сферы деятельности, которая обладает самодостаточным аппаратом, необходимым для регулярного обновления собственной базы научно-теоретического прикладного и фундаментального характера.

Дефиниция «проектирование» трактуется современными исследователями по-разному, в связи с чем нельзя отметить единственное верное понятие, которое отвечало бы на вопрос касемо определения сущности и содержания этого понятия. Так, к примеру, одни определяют проектирование как конструирование и моделирование новых продуктов и явлений; другие – как комплексный многофункциональный вид деятельности, оказывающий инновационное влияние на различные сферы социальной жизни населения путем формирования практически ценных продуктов; третьи – как процесс формирования прообраза предполагаемого объекта или предмета.

Если брать во внимание последнее представление о проектировании, то стоит отметить, что проектность, возникающая из проектирования, сегодня активно внедряется в различные сферы научного знания и интерпретируется как главная, ключевая стилевая черта принципиально нового способа мышления – современного, инновационного, – являющегося важнейшим типологическим признаком современной культуры. При этом ключевым понятием здесь является не только проектность, но и культура, которая в настоящем исследовании занимает значительное место и стоит в центре процесса выявления специфики проектной деятельности в образовании.

Проектная деятельность, или проектирование, в соответствии с современными концепциями, – это некая деятельность исключительно практического характера, которая направлена на создание проекта, воплощение проектной идеи и проектного замысла, формирование образа будущего разрабатываемого явления или результата, которая направлена на материальное, визуальное, устное, но обязательно концептуальное воплощение замысла и идеи.

При этом подобная деятельность является актуальной сегодня для всех сфер социального взаимодействия и социальной жизни современных людей. Посредством проектирования создаются многие инженерные, архитектурные, художественные, дизайнерские, конструктивные и т.д. элементы современного мира. При этом проектирование может не выходить за рамки устного обсуждения, если это касается каких-либо незначительных мини проектов. В целом проектирование – это некий признак технологического прогресса, который сегодня стал ключевым понятием развития любой деятельности. Дело в том, что проектирование лежит в основе всего прогресса в целом, без чего не получилось бы ни цифрового, ни информационного прогресса. При этом следует понимать, что это понятие не может существовать без непосредственный интеллектуальной деятельности человека, которая сама по себе, по своей природе и структуре является так или иначе проектированием. Мыслительные процессы сами по себе представляют проекты, которые реализуются или не реализуются в реальном времени. В связи с этим можно судить о том, что проектирование лежит в основе всего современного мира.

Многие исследователи называют проектированием взгляд в будущее, алгоритмизирование в своей деятельности, следование плану и так далее. При этом нельзя сводить это понятие исключительно к планированию и концептуализированию, поскольку проектирование – это достаточно сложный многогранный процесс, занимающий особое место в логической мыслительной деятельности человека.

Изложение основного материала статьи. Существует ряд исследователей, которые считают, что проектирование представляет собой особый вид человеческой деятельности, который направлен прежде всего на создание проекта, а не какого-либо продукта, то есть главным в проектировании является само проектирование, ход действий и алгоритм, а не результат [7].

С другой стороны, процесс проектирования рассматривают как научно практический метод исследования и преобразование реальности, действительности, что особенно выражается в виде такого научного метода, как метод практико-ориентированной науки [2].

По другим данным, проектирование – это организационно управленческая процедура, в основе которой лежит управление процессом проектирования, то есть процессом создания чего-либо [9].

Еще одним мнением является представление проектирование как формы инновационной деятельности, которая лежит в основе технологической культуры [10]. По нашему мнению, все эти определения верны и имеют место быть в центре научных исследований. Однако центральным здесь хотелось бы выделить именно последнее, которое основывается на инновационности с акцентом на централизованность в рамках технологической культуры поскольку сегодня это наиболее актуальное и важное замечание.

Если рассматривать в связи с этим педагогическое проектирование с точки зрения вышеуказанных понятий, то можно отметить, что она также является порождением техногенного мира и в его основе лежит именно техническая и инновационная составляющая. Дело в том, что современный образовательный процесс во многом характеризуется модернизацией и нуждой в этой модернизации. Достичь наиболее положительных и концептуальных результатов по модернизации образования возможно несколькими путями, одним из которых является педагогическое проектирование, представляющее собой набор проектных методов, технологий и способов, формирующих проектную культуру педагога и помогающих в разработке новейших образовательных концепций и способов оптимизации организационно-управленческой структуры совершенного образовательного процесса.

При этом считается, что проектирование – это новая развивающаяся область знания, а также способ трактовки педагогической действительности [6].

Педагогическое проектирование можно понимать как технологию обучения, которое соответствует всем новейшим тенденциям мировой практике образования. Если воспринимать проектирование как технологию, то справедливо было бы отметить её инновационность, особенно для отечественного образовательного процесса, который во многом до сих пор остается традиционным и редко прибегает к новшествам, что значительно усложняет процесс модернизации и оптимизации образовательной деятельности, однако, несмотря на это, тенденции, диктуемые западными и мировыми педагогами, оставляют отечественной науке все меньше возможностей для избегания применения технологии проектирования [9].

Считается, что необходимо разграничивать такие понятия, как педагогическое проектирование и позиционирование в образовании, поскольку последние как бы выходит за рамки педагогической сферы и могут включать определенные алгоритмы, которые носят междисциплинарный характер. Следует отметить, что современное педагогическое проектирование в целом – отрасль достаточно междисциплинарная и её узкая направленность – спорный вопрос, в отношении которого ведется много дискуссий и проводится большое количество исследований.

Культура в контексте настоящего исследования представляет собой особый способ человеческой деятельности, который обусловлен системой определенных средств человеческой деятельности, а соответствии с чем проектность обеспечивается посредством привлечения особой активности индивидуального человеческого сознания. Причем эта активность является признаком неизменным и врожденным, не поддающимся деформации и преобразованию.

Человеческая деятельность сегодня настолько многогранна и все более творчески ориентированна, что сложно даже представить, в какой момент появилось проектирование и в какой момент оно приобрело тот вид, которым обладает сейчас.

В основе проектирования лежит проект – единица, лежащая в основе проектных действий и реализации проектного замысла. Проект – основа основ, опираясь на которую, возможно единственно верное достижение целей проектирования, которые могут относиться к различным сферам деятельности. При этом существует взаимосвязь между культурой, проектом и собственно деятельностью человека в рамках этого проекта: человеческая деятельность реализовывается в разных ключах, но всегда в едином культурном поле, обладающим некой памятью; в то же время все элементы какой-либо культуры напрямую связаны с человеческим индивидуальным проектным «переживанием» мира. Таким образом, проектирование преследует человеческую деятельность регулярно и на всех этапах ее становления и функционирования.

Важно понимать, что процесс проектирования сопровождает всех людей в обыденной жизни, и связан он не всегда с проектированием принципиально нового, общественно значимого продукта или инновации. Зачастую проектная деятельность выражается в мыслеформах, отвечающих за регуляцию быта и мыслительной активности, посредством чего, даже не понимая того, люди пользуются принципами проектирования в повседневной жизни.

Это было свойственно и древним людям, которые, казалось бы, исходя из современных представлениях о них, не могли принимать активное участие в процессе проектирования. Однако формирование и конструирование определенных мыслительных моделей, относящихся к желаемому или потенциальному будущему присуще людям от природы. Несмотря на это, нельзя сказать, что проектирование – импульсивный процесс, не требующих усилий воли или интеллекта. В этом случае «природность» заключается в изначальной предрасположенности мыслительного аппарата человека к планировочной деятельности путем целенаправленного осуществления идей проекта.

При этом изначально, в древние времена, проектирование не принималось как отдельный вид человеческой деятельности, несмотря на тесную связь его принципов и сущности с жизнедеятельностью с точки зрения конструирования базовых представлений человека о том, какими должны быть предметы быта, труда, жилища, а также каковы методы его изготовления. Первое представляет собой целевые прообразы, которые ещё могут называться замыслом проектной деятельности, основной проектной идеей, а вторые – деятельностными программами практического и прикладного характера, направленные на реализацию этих идей.

Постепенно, с течением времени, проектирование сало преобладать новые ресурсы для реализации и моделирования проектных ситуаций и проектных идей. При этом целевые прообразы стали закрепляться к текстах и устной речи, тем самым сохранивших в общечеловеческом сознании. Деятельностные программы, в свою очередь, стали источником обеспечения средствами установления обратной связи и корректировки деятельности в рамках проектирования на различных ее этапах и сроках.

Это происходило даже несмотря на то, что виды человеческой деятельности оставались достаточно примитивными и не требовали особых умений проектного характера от людей. Вскоре потребность появилась, поскольку появились и новые способы и виды человеческой деятельности. Появилась и нужда в обеспечении всех видов деятельности проектными технологиями и принципами проектирования. В связи с этим постепенно зародилось понятие технического проектирования, которое легло в основу многих фундаментальных представлений о проектной деятельности.

Причем возникновение и становление технического проектирования во многом связывается с развитием общественного сознания, которое во все времена лежало в основе различных социальных и индивидуальных изменений, происходящих в различных областях знания.

Можно считать, что проектирование в классическом понимании зародилось в тот момент, когда зародилось традиционное (техническое) проектирование, которое основывается прежде всего на закономерных основах постепенного и многоуровневого овладения социумом любым объектом познания. При этом отечественные исследователи считают, что проектирование (техническое) претерпело ряд деформаций, в соответствии с чем был выведен примерных хронометраж и очерчена краткая хронологическая сводка, которая включает в свой состав три основных этапа:

- античность – 20-е годы XX века;
- 20-е – 50-е годы XX века;
- 50-е годы – настоящее время.

При этом как заметно из перечня, указанного выше, первый период оказался наиболее длительным, поскольку в рамках этого промежутка времени происходило первоначальное зарождение и становление базовой проектной культуры. Практическая деятельность людей, изменчивость социокультурного пространства и выявления новых методов проектирования и научного человеческого познания. В это время последнее становится ключевым предметом, на развитие которого во все времена направлялось множество ресурсов и технологий.

После эпохи Возрождения, в ходе которой все научное знание абсолютно разных направлений прочно вошло в систему ремесла, объект, который был центром проектирования и изготовления, был отделен от собственно проектирования этого объекта. По некоторым источникам, формирование и становление проектирования как полноценной отрасли, способа действия, произошло только в конце XVII – начале XVIII веков. В это же время проектирование приобретает статус интеллектуальной деятельности в отношении формирования образа будущего объекта и его воплощения в рамках действительности посредством различных средств и методов проектного характера. Проектность теперь понимается как основной способ существования и взаимодействия человека новой эпохи с окружающим миром и существующим объектно-предметным потенциалом этого мира.

В дальнейшем новый оборот дело по становлению проектирования приобрело в ходе технической революции, в контексте которой кардинально изменилось мнение и суждение о производстве и сформировалась концепция технического проектирования, которое легло в основу социального, а следом и образовательного, педагогического.

Говоря о социальном проектировании, необходимо отметить несколько существенных элементов, которые легли в основу конструирования, системы педагогического проектирования в современном его понимании и восприятии.

Изначально социальное проектирование появилось в результате модифицирования технологического проектирования в рамках преобразования его структуры и сущности. Социальное проектирование представляет собой особую деятельностную дефиницию, которая направлена прежде всего на создание и апробацию новых форм и моделей социальной жизни и социального взаимодействия, явлений и институтов в свойственных социальной действительности. При этом яркими примерами результатов социального проектирования можно считать какие-либо стандартизированные представления об идеальном образе чего-либо или кого-либо. Причем в социальном проектировании на первом месте стоит именно личность человека, его желания и потребности, степень его самореализации посредством регулярного применения проектных технологий социальной направленности.

Многие исследователи связывают развитие проектной деятельности с развитием профессионально-педагогической культуры, сознания, активности. При этом в ходе развития профессионально-педагогического сознания проектная деятельность всё более перемещалась из сферы практической деятельности в сферу теоретической, фундаментальной.

Так, к примеру в начале XX века к исследователям было выделено 4 основных вида проектов:

- созидательные, которые часто называют производительными, основанные на принципе создания, формировании принципиально нового продукта;
- потребительские, которые во многом связаны с со сферой развлечения и потреблением, поглощением чего-либо;
- проекты решения проблем, которые во многом относятся к проектам интеллектуальных затруднений, которая основываются на выведение алгоритма или четкой последовательности решения той или иной проблемы, существующий определенный промежуток времени, или принципиально новой проблемы, которые не было уделено достаточное внимание в научной литературе;
- проекты-упражнения, которые призваны выработать у проектировщика те или иные навыки и умения в работе с каким-либо объектом, ситуацией или явлением в области эффективного проектирования [4].

На основе такого метода были выстроены ряды учебных программ, которые представляли собой серию взаимосвязанных проектов, направленных на решение тех или иных жизненных, учебных, творческих, профессиональных задач и целей. При этом выполнении проектов, согласно этим задачам, всегда отождествлялось с решением вышеуказанных задач, что позволяло отождествить их с реальной жизнью, что носит сегодня посредственно практический характер в прикладном значении.

При этом проекты часто использовались педагогами исключительно в качестве средства обучения, что было направлено только на образовательную деятельность обучающегося, его восприятия учебного материала, усвоения и применения его непосредственно в образовательном процессе. При этом в рамках бытовых или творческих отношений с точки зрения педагогики проектная деятельность не рассматривалась. То есть, несмотря на то, что главными задачами были прикладные и практически нереальные задачи,

применялись исключительно в рамках образования, что сводило значение, пользу проектов и собственно проектной деятельности на минимум.

Именно проектирование является источником новейших идей, целей, технологии, методик, средств, способов педагогического поведения и педагогической активности. В Америке педагогическое проектирование, к примеру, является крайней широким и обширным понятием. Именно проекты представляют собой метод системного овладения обучающимися какой-либо темы или сферы деятельности.

Внимание обучающихся фокусируется не только на изучении принципов проектирования и проектной деятельности, но и на проблеме или явлении, вокруг которого выстраивается процесс проектирования. Главным здесь остается поддержание интересов и создание условий для мотивации и самостоятельной работы, а также и создания условий для этого поддержания.

Американские педагоги считают, что основой современного образовательного процесса остаётся желание и интерес обучающихся в получении и усвоении не только базовых знаний и навыков, но и в формировании прикладной культуры, которая может основываться на наиболее близком, бытовом, жизненном материале. То есть проектная деятельность несет не только теоретический характер, позволяющих выстроить систему профессиональной культуры и профессиональных знаний, но и формирует систему практических прикладных навыков и умений, относящихся и к творческой деятельности, и профессиональной, и учебной, и личностной.

Именно благодаря этому методу проектирование занимают особую нишу в рамках образовательного процесса. Мировые исследователи и педагоги обращают особое внимание на значение проектной деятельности и для обучающегося, и для педагога. Передовые педагоги современности также отмечают значение проектирования с точки зрения формирования комфортных взаимоотношений, налаживании межличностной коммуникации между членами социально-образовательного пространства, которая, в свою очередь, также входит в рамки педагогического проектирования.

Наряду с зарубежными исследованиями и формированиями концепций и методик активного проектирования, в отечественной практике практически в то же время формировались собственные идеи педагогического проектирования. Также в начале XX века сформировалась группа исследователей, которые занимались разработкой и применением отдельных видов проектной деятельности в педагогической практике работы с обучающимися. В то же время в России появился перевод вот книги американского ученого, который представил концепцию проектирования, указанную выше. Эта книга стала неким двигателем прогресса в отечественной педагогике.

При этом социально-педагогическое проектирование стало крайне широко распространено, но с точки зрения специфической формы профессиональной педагогической деятельности. То есть, с одной стороны, метод проектирования активно и плотно вошел в образовательную реальность отечественных педагогов, а с другой – стал неким дополнением, нежели основой образовательного процесса в то время.

В середине XX века проектирование в образовательных целях претерпело значительные изменения, поскольку на одном из съездов ЦК ВКПб было принято решение о том, что педагогическое проектирование недостаточно положительно влияет на возможности учеников в сфере овладения системой знаний с точки зрения как узконаправленных специфических знаний, так и знаний широкого уровня.

В связи с этим вплоть до начала XXI века проектирование не применялось в широкой практике педагогико-профессиональной деятельности. При этом в зарубежной педагогической практике проектирование считалось одним из передовых и наиболее эффективных методов организации самостоятельной деятельности обучающихся в творческом и профессиональном плане.

XXI век ознаменовался появлением различных технологических процессов и явлений, которые в значительной степени повлияли на развитие всех социальных институтов, как в рамках российской реальности, так и в мировом сообществе. Именно это во многом стало точкой отсчета для отечественных исследователей в рамках педагогической науки.

В начале XXI века был произведен анализ и рефлексивная оценка предшествующих проектных технологий, применяемых в образовательном процессе. Именно в этот момент проектная деятельность приобретает качество новейшие методологические основы для образовательного процесса, которые характеризуются техногенностью и цифровизацией.

Проектирование теперь рассматривается не только как практическая и прикладная деятельность, но и как особый вид мыслительной деятельности, побуждающей обучающихся познавать и овладевать теоретическими знаниями в совокупности с практическими навыками и умениями, которые формируют личностную систему убеждений, знаний, ценностей и творческих и профессиональных навыков, которые лежат в основе профессиональной культуры и цифровой грамотности личности.

Выводы. Таким образом, рассмотрев историю возникновения и развития понятий «проектирование», «техническое проектирование», «социальное проектирование» и «педагогическое проектирование», мы можем сделать вывод о том, что последнее претерпело значительные трансформации, прежде чем стало концептуально целостным и индивидуальным. Это свидетельствует не только о тенденции науки к размножению понятий и внедрения их в различные междисциплинарные сферы, но и о течение времени, которое постепенно преобразовывает все элементы, казалось бы, даже монументальных наук и сфер знания. Это позволяет нам полагать, что педагогическое проектирование в будущем будет претерпевать изменения сущностного и содержательного характера, а также может приобретать все более новые и социально значимые концепции и воплощения.

В связи с этим справедливым было бы отметить необходимость современных педагогов учитывать тенденции развития педагогического проектирования, а также его отдельных элементов, следить за их развитием и рассматривать саму сущность этих изменений. Поскольку педагогическое проектирование относится по большей части к социальному проектированию, современным специалистам необходимо уделить этой сфере особое внимание и регулярно пополнять собственную базу знаний наиболее актуальными сведениями в данной области.

Литература:

1. Арнольдов А.И. Теория культуры: историзм и вопросы методологии. / Культура, человек и картина мира. - М.: Наука, 1987. - с. 5-27
2. Бернштейн Н.А. Физиология движений и активность / Н.А. Бернштейн. – М.: Наука, 1990.
3. Каган М.С. Философия культуры. — СПб., 1996. — С. 240.

4. Килпатрик В.Х. Основы метода. — М.; Л., 1928.
5. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; Под ред. И.А. Колесниковой.— М: Издательский центр «Академия», 2005. — 288 с.
6. Комингс Е. Опыт работы американской школы по методу проектов. — М., 1926
7. Радионов В.Е. Теоретические основы педагогического проектирования: Дис. ... д-ра пед. наук. — СПб, 1996. — 352 с.
8. Розин В.М. Проектирование как объект философско-методологического исследования // Вопросы философии. — 1984. — № 10. — С. 100-112.
9. Саймон Г. Науки об искусственном. - М.: Мир, 1972. — 147 с.
10. Сидоренко В.Ф. Генезис проектной культуры // Вопросы философии. 1984. № 10. — С. 87-99.
11. Философский энциклопедический словарь. - 2-е изд. - М.: Сов. энциклопедия, 1989. — 815 с.
12. Чечиль И. Метод проектов // Директор школы. — 1998. — № 3, 4.
13. Яковлева Н.О. Педагогическое проектирование инновационных систем. Дис. ... д-ра пед. наук. - Челябинск, 2003. — 355 с.

Педагогика

УДК 371

старший преподаватель Масютина Наталья Михайловна

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

ПЕРСПЕКТИВЫ И СЛОЖНОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Изменения, которые затронули сферу образования, находят свое отражение в использовании новых форм обучения. Все чаще современные педагоги стали использовать в своей практике дистанционные технологии обучения, делая этот процесс результативнее и повышая мотивацию учащихся. В дистанционной форме обучения иностранному языку передача информации и осуществление коммуникации проводятся при помощи технологических средств, что приводит к определенным требованиям как к самим обучающимся, так и к преподавателям. В статье рассмотрены основные перспективы и сложности дистанционного обучения иностранному языку. Автор проводит анализ причин широкого использования дистанционного обучения иностранному языку и делает вывод о необходимых изменениях.

Ключевые слова: дистанционное обучение, иностранный язык, веб-технологии, компьютеризация, непрерывное обучение, инновации.

Annotation. The changes that have affected the field of education are reflected in the use of new forms of learning. Increasingly, modern teachers began to use distance learning technologies in their practice, making this process more effective and increasing the motivation of students. In the distance form of learning of a foreign language, the transmission of information and communication are carried out using technological means, which leads to certain requirements for both students and teachers. The article discusses the main prospects and difficulties of distance learning of a foreign language. The author analyzes the reasons for the widespread use of distance learning of a foreign language and concludes about the necessary changes.

Keywords: distance learning, foreign language, web technologies, computerization, continuous learning, innovation.

Введение. Новые информационно-коммуникационные способы взаимодействия человека с миром всё шире внедряются в жизнь. Повлияло это и на сферу образования. Совершенствуя процессы образования, педагоги приходят к частому использованию такого инструмента как дистанционное обучение в своей работе. Веб-технологии в данном случае положительно влияют на педагогическую деятельность, которая может быть более результативной. Современные инновации достаточно сильно влияют на стремление изучать иностранный язык, стимулируя педагогов к постоянному развитию и совершенствованию собственного мастерства, и поиску нестандартных решений, которые бы удовлетворяли потребности обучающихся в полной мере.

В современном образовании дистанционное обучение занимает важное место. Его развитие во многом определяется эволюцией технологий. Дистанционное обучение это область образования, которая фокусируется на методах и технологиях обучения с целью предоставления обучения, часто на индивидуальной основе, студентам, которые физически не присутствуют в традиционной обстановке, такой как аудитория. По мере сокращения ресурсов и расширения требований к обучению, многие образовательные учреждения делают ставку на коммуникационные технологии, такие, как дистанционное обучение, для повышения эффективности и результативности образования.

Разные страны по-своему решают вопрос внедрения дистанционного обучения в существующую налаженную систему образования. Чаще всего выбранный подход соответствует политике, проводимой государством и в связи с этим, внедрение дистанционного обучения идет двумя путями:

- 1) возможности дистанционного образования становятся одной из методик обучения,
- 2) дистанционные средства обучения становятся отдельным способом получения образования [2].

Изложение основного материала статьи. Потенциал ежедневно обновляющихся информационно-коммуникационных технологий активно применяется в современном дистанционном обучении. Дистанционное прохождение программы курса «Иностранный язык» во многих вузах существенно облегчает доступ разных студентов к качественному образованию, исключая для них, спорные моменты нехватки материальных ресурсов и/или времени. Исследования современных педагогов-практиков подтверждают, что изучение иностранного языка посредством преимущественно дистанционного способа, положительно влияет на итоговый результат каждого обучающегося. Технологичные коммуникации превосходно подходят для необходимых упражнений по запоминанию грамматических и лексических конструкций, а за счет быстрой ответной реакции преподавателя через Интернет, эта работа становится более эффективной. Кроме того, учащиеся могут развивать свои навыки самостоятельно в беседах между собой или с носителями языка в любое удобное время, используя для этого подходящие ИКТ [9].

В Российской Федерации с 2003 года существует закон о внесении дополнений в действующий на тот момент Закон РФ «Об образовании», а также Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», в которых использование дистанционных средств обучения признается юридически. С принятием этих изменений все высшие учебные заведения России имеют возможность применять дистанционные методы в обучении своих студентов. Полученная таким образом учебная информация равнозначна той, что обучающиеся получают при очном обучении. Со стороны преподавательского состава важной инициативой стала готовность в быстрые сроки освоить и применить в дальнейшем информационно-технические методы преподавания [1].

Преимущества дистанционного образования очевидны. В первую очередь, это снижение расходов на организацию и проведение занятий, включающие аренду учебных залов, передвижение к месту работы занятых преподавателей и самих учащихся. Немаловажной является и возможность обучить большее количество студентов, не уменьшая, при этом, качество обучения. Использование современных Интернет-платформ, электронных библиотек с большим количеством доступной научной литературы, а также быстрый удобный доступ к учебной информации через глобальную сеть, позволяет обучающимся эффективнее и, зачастую, быстрее справляться с заданиями и осваивать новые для себя данные. Студенты могут обучаться дистанционно как в режиме онлайн, выполняя упражнения в реальном времени, так и офлайн, выделяя для учебных задач подходящие часы в собственном графике. Контроль за обучением можно вести как дистанционно, так и очно. Согласно новому закону об образовании, принятому в РФ, введение ИКТ в процесс преподавания позволяет охватить большее количество студентов и повысить качество их результатов [5, С. 96]. Гибкий подход к процессу познания становится одной из важнейших черт дистанционного обучения.

Дистанционное обучение помогает применять современные формы обучения и сформировать у студента постоянный когнитивный интерес, что в рамках концепции по реализации непрерывного образования становится приоритетным в условиях повсеместной компьютеризации и всеобщей глобализации. Переходя из разряда альтернативных, система удаленного получения образования становится привлекательной возможностью по сравнению с традиционной формой обучения.

Не стоит упускать из виду одну из ярчайших современных концепций по изучению иностранных языков – компетентностную. Дистанционные возможности обучения дополнительно способствуют его реализации на разных этапах – от обязательной предварительной оценки степени знаний студента, тщательного контроля выполнения поставленных на разных этапах обучения целей и каждого выбранного вектора развития, до обеспечения вариативности и продуктивности методов обучения, а также систематического контроля и самоконтроля каждого участника процесса. Благодаря присоединению к языковой подготовке современных информационно-коммуникативных технологий налаживается взаимодействие будущих выпускников как с рекрутерами, так и с прямыми работодателями [3].

Важно отметить причины широкого использования дистанционного обучения иностранному языку:

- компетентностный подход к изучению иностранного языка влияет на успешность в профессии каждого выпускника высшего учебного заведения. При помощи дистанционного обучения снимаются материальные, физические и временные ограничения для некоторых категорий граждан;
- применение методов и конфигураций дистанционного обучения в процессе изучения иностранного языка позволяет учесть тематические особенности вуза и индивидуальные подходы к общению с обучающимися;
- формирование персональной ответственности за итог обучения повышает мотивацию студента, что часто является проблемой во время очного способа получения образования;
- взаимосвязь с окружающей реальностью делает дистанционное образование частью жизни, ведь каждый человек в современном обществе так или иначе взаимодействует с электронными устройствами, что помогает практически применять полученные знания без задержки по времени;
- обновление словарного запаса происходит автоматически (чаще всего при изучении английского языка), т.к. термины, используемые для коммуникации при помощи ИКТ, – это заимствования из иностранного языка [8, С. 18].

Так же следует отметить следующий аспект. Эта модель образования приводит к изменениям ролей учащихся и преподавателей. В новой модели дистанционного обучения студенты берут на себя многие функции, выполнявшиеся ранее преподавателями. В учебных группах отдельные студенты выступают в качестве наставников для других, поскольку они часто являются наиболее знакомыми с новыми технологиями. Студенты начинают учиться брать на себя ответственность за собственное образование. Преподаватели, напротив, вместо того, чтобы быть хранилищем знаний, становятся наставниками, которые помогают студентам ориентироваться в информации, сделать доступными технологии и обеспечить максимальную коммуникацию с использованием современных ИКТ технологий. Постепенная реконструкция всей системы образования увеличивает значимость самостоятельной подготовки обучающегося, поэтому задача преподавателя в случае дистанционного обучения - не столько вести студента к результату при помощи использования разнообразных методов познания, сколько контролировать его направление [4, С. 29]. Сейчас в обучении иностранному языку высокую результативность показывает самостоятельное познание. Учение, а не преподавание, то есть, самостоятельное формирование у личности навыков, умений и знаний в новом для себя языке, выходит на первый план. В связи с этим необходимо реформировать существующую систему образования, делая ее более гибкой, подготовленной для работы с проактивными студентами, а также удобной для использования не только в стенах вуза. Максимальная степень комфорта при обучении для студента – важнейший аспект современного обучения иностранному языку. Но не следует забывать, что при самостоятельной работе обучающийся должен освоить компьютерную грамотность и владеть навыками пользователя сети Интернет, в том числе для того, чтобы уметь найти необходимую информацию самостоятельно.

Существуют и некоторые затруднения, связанные с реализацией дистанционного обучения по дисциплине «Иностранный язык». Немаловажную роль тут играет высокая степень сомнений студентов в своих знаниях, а также характерная тревожность. Эти факторы понижают учебную мотивацию, что, наряду с неоднородностью и широкими горизонтами познания иностранного языка, продуцирует следующую трудность, касающуюся именно дистанционной формы обучения – недостаточную методическую подготовленность основных подходов к преподаванию, связанную с неспособностью механически перенести

наработки традиционной педагогики в современные условия [7, С. 31]. Необходимо дополнительно познакомить студентов с несколькими видами чтения (для начала – ознакомительным, затем изучающим, а также поисковым), уметь результативно использовать ресурсы электронных библиотек и словарей, как афилированные с курсом, так и находящиеся в сети.

Выводы. Данный обзор изучения иностранного языка при помощи дистанционного обучения был бы недостаточно полным без указания ощутимых недостатков этой методики. Во-первых, это отсутствие живого общения и зрительного контакта преподавателя и обучающегося, что пока труднодостижимо даже при помощи специализированных компьютерных программ, т.к. есть погрешность в скорости передачи данных и т.п., во-вторых, акцент на лекциях и малое количество практических занятий приводит к слабому закреплению теории. Третьей причиной можно назвать отсутствие регулярного контролирования студентов и помощи в исправлении мелких ошибок, что для многих обучающихся является мощным дополнительным стимулирующим фактором. Из технических недостатков необходимо отметить низкое качество звука в онлайн-занятиях, что понижает вероятность верного запоминания фонетических аспектов речи, а также отсутствие у многих учащихся необходимых технических устройств для обучения (компьютер современного поколения, устойчивая интернет-связь); малая компьютерная грамотность; технически слабая система администрирования процесса обучения. В таких условиях использовать привычные методы преподавания становится менее комфортно за счет зависимости от информационно-технических средств, что снижает степень контакта с обучающимися. Здесь есть и положительный момент – преподаватель четче формулирует материал и быстрее отвечает на поступающие вопросы [6, С. 209].

Таким образом, возможности дистанционного обучения соединяются с темпом привычной жизни для многих людей и развитием технологий, что позволяет сделать вывод о перспективном позитивном изменении процесса дистанционного обучения в области иностранных языков.

Литература:

1. Айнутдинова И.Н. Перспективы популяризации и внедрения дистанционного обучения иностранным языкам в университетах России // Казанский педагогический журнал. 2017. № 2 (121). С. 26-31.
2. Владимирова Л.П. Дистанционное обучение иностранным языкам: специфика и перспективы // Иностранные языки в высшей школе. 2014. №2 (29). С. 68-72.
3. Володина О.В. Современные технологии преподавания иностранного языка в условиях дистанционного обучения // Евразийский союз ученых. 2015. № 7-4 (16). С. 24-27.
4. Горшкова Е.Е., Дубовик В.А. Коммуникативные основы дистанционного обучения иностранным языкам // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики. 2016. № 3. С. 28-36.
5. Кисарин А.С. Дистанционное обучение иностранному языку: плюсы и минусы // Филологические науки. Вопросы теории и практики. № 7 (37). Ч.2. 2014. С. 95-98
6. Логачева А.С. Дистанционное обучение иностранным языкам / В сборнике: Высокие технологии, наука и образование: актуальные вопросы, достижения и инновации. 2018. С. 208-210.
7. Локтаева Н.Н. Особенности дистанционного обучения иностранному языку // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2019. № 1. С. 31-34.
8. Никольская А.С. Использование электронного обучения и дистанционных образовательных технологий при обучении иностранному языку в современном российском вузе // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. 2013. № 3. С. 16-19.
9. Dilek Altunay, M. Emin Mutlu. Distance foreign language learning // Distances et savoirs 2010/3 (Vol. 8), pages 463- 473.

Педагогика

УДК 811.161

кандидат педагогических наук, доцент кафедры
русского языка Милованова Ольга Викторовна
Михайловская военная артиллерийская академия (г. Санкт-Петербург)

ФОЛЬКЛОР И ФОЛЬКЛОРНЫЕ МОТИВЫ В ПОЭЗИИ КАК СРЕДСТВА ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В СИСТЕМЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

Аннотация. Фольклор и фольклорные мотивы в поэзии могут оказать неоценимую услугу в системе преподавания русского языка как иностранного. Фольклорные источники соединяют как образцы высокого народного искусства, так и педагогические средства воздействия на человека. Именно поэтому они привлекают многих поэтов.

Ключевые слова: выразительные средства фольклора, фольклорные жанры, содержание фольклора, фольклорные мотивы в поэзии.

Annotation. In the system of teaching Russian as a Foreign Language folklore and folklore motifs in poetry can provide an invaluable favor. Folklore sources combine both examples of high folk art and pedagogical means of influencing a person. That is why they attract many poets.

Keywords: folklore expressive means, folklore genres, folklore content, folklore motives in poetry.

Введение. Обучение русскому языку как иностранному (РКИ) является совместной деятельностью преподавателя и обучающегося. Чтобы процесс обучения русскому языку был эффективным, преподаватель должен организовать мотивирующую систему средств воздействия на иностранных обучающихся. Это правило тем более является весомым в системе преподавания РКИ иностранным военнослужащим, которые осваивают русский язык, чтобы слушать лекции по специальности на русском языке. Фольклор в этом виде деятельности может оказать неоценимую услугу, потому что фольклорные источники соединяют как образцы высокого народного искусства, так и педагогические средства воздействия на человека.

Отметим, что фольклор – это не учебник по педагогике, а сложное, синтетическое искусство, тесно связанное с народным бытом и обрядами. Именно поэтому им интересуются и его изучают различные науки: языковедение, литературоведение и др. Языковедение исследует словесную сторону фольклора, отражение в нем истории развития языка. Литературоведение изучает общие особенности фольклора и художественной

литературы и их различия [2, с. 69]. Для преподавателя русского языка как иностранного языковедческие и литературоведческие исследования фольклора представляют интерес, потому что ему приходится часто обращаться к работам по языкознанию и литературоведению, чтобы грамотно и творчески выстроить процесс взаимодействия с обучающимися.

Изложение основного материала статьи. Содержание фольклора, его отдельных жанров и произведений составляют жизнь народа, его миропонимание. В фольклоре выработались особые жанровые формы произведений – скороговорка, поговорка, частушка, песня и др. В народном поэтическом творчестве сформировалась своеобразная система выразительных средств. Это символика образов (*молодец – сокол ясный, сизый селезень; девушка – навушка, лебедь белая*); постоянные эпитеты (*поле чистое, луг зеленый, море синее, руки белые*); тавтология (*дождь дождит, горе горькое, диво дивное*); синонимы (*дани-пошлыны, правда-истина, роду-племени, щука-рыба*). Языку фольклорных произведений свойственно широкое употребление слов с уменьшительно-ласкательными суффиксами (*рученьки, младшенька, бережок*), кратких прилагательных (*сине море, чисто поле, быстра речка, светел месяц*), а также разнообразных типов повторений слов и словосочетаний.

Для языка народных песен, например, характерно то, что в его основе лежит живая разговорная речь народа: лексика носит бытовой характер; слова, выходящие за пределы бытовой тематики, встречаются в сравнительно небольшом количестве. В поэтическом стиле народной песни необычайно ярко проявляются ее жанровые особенности, употребляемость в ней тех или иных стилистических средств (очень много символики; различные образы природы и животного мира часто употребляются не в прямом, а в переносном значении).

Употребление образов природы в переносно-поэтическом значении, выражение посредством этих образов всевозможных переживаний человека – это то, что свойственно фольклорной лирике. Большая роль отводится поэтическим средствам: эпитетам, метафорам, сравнениям. Их функция преимущественно выразительная: *«родной батюшка», «дорогие подружки», «лапушка-голубушка»*. Посредством этих эпитетов в лирической песне выражаются самые разнообразные чувства, передаются самые различные оттенки настроений. Изобразительные эпитеты являются общими для фольклорного творчества: *«зеленый сад», «чистое поле», «белая береза», «сизый голубь», «ясен сокол»*. С помощью этих эпитетов создаются красочные портреты, рисуются яркие картины пейзажа. Но они также выполняют выразительную функцию, создают настроение.

Большое эмоционально-выразительное значение имеют различные суффиксы. Например, в народных лирических песнях используются как увеличительные (*«старчище»*), так и уменьшительные (*«сосновенка»*) суффиксы, которые соответствуют основному грустно-лирическому эмоциональному тону песен: их основное назначение – служить средством выражения чувств любви, ласки и нежности. Кроме того, композиция всецело обусловлена жанровой природой народных лирических песен. Можно выделить такие песенные жанры, как любовные, семейно-бытовые, социальные, о солдатах. Один из песенных жанров – частушка («частые», плясовые). Это короткие рифмованные песенки, исполнявшиеся полуговорком в характерной звонкой манере. Они разнообразны по тематике, в них активно используется прием метафоризации. Поскольку частушки являются своеобразным поэтическим экспромтом, в них используются неологизмы (как элемент народного словотворчества), различные тропы (эпитеты, сравнения, метафоры и др.). Частушки являются вариантом лирической песни.

Для решения воспитательных задач в народной педагогике использовались поговорки и поговорки, которые также имеют свои поэтические особенности. Несмотря на небольшой объем, поговорки и поговорки отличаются большой содержательностью, представляют собой четкое суждение и ясное выражение определенной мысли, поданной в переносном значении. Поговорки и поговорки наделены познавательным смыслом, несут в себе сведения о народе, их создававшем.

Большое место в процессе воспитания детей отводилось и скороговоркам. Как известно, скороговорка – это короткая, синтаксически правильная фраза с искусственно усложнённой артикуляцией. Скороговорки содержат близкие по звучанию, но различные фонемы и сложные для произношения сочетания фонем. Часто содержат аллитерации и рифмы, поэтому сегодня используются для тренировки дикции и произношения. В фольклорном творчестве содержится множество скороговорок, которые всегда помогали в развитии речи детей.

По нашему мнению, фольклорные произведения могут оказать большую помощь преподавателю русского языка как иностранного. Их можно использовать в разных видах деятельности: в фонетической работе с обучающимися, в обучении их говорению и пониманию устной и письменной речи [5, с. 186]. Фонетическая работа с иностранными обучающимися может быть ориентирована на национальные особенности учащихся, что будет способствовать развитию их способности произносить звуки русского языка. Не только на подготовительном курсе, но и на основном (в зависимости от произносительных проблем иностранных обучающихся) преподаватель может использовать в своей работе скороговорки. Эта работа может занимать несколько минут на каждом занятии: работа над лексикой скороговорки, ее грамматическими и синтаксическими особенностями; проговаривание скороговорки; заучивание ее наизусть. Обратимся к тексту следующей скороговорки:

По опушке шла старушка,
А навстречу ей – лягушка.
По опушке шла лягушка,
А навстречу ей – старушка.
– Ой, какая лягушенция! –
Завизжала старушенция.
– Ой, какая старушенция! –
Завизжала лягушенция [4, с. 63].

В этой скороговорке активно используется звук *ш*, который при фонетической работе с иностранцами создает определенные трудности для представителей разных национальностей. Многократное повторение текста, его заучивание может дать положительный результат в формировании навыков произношения у иностранцев. Интерес представляет и лексика, используемая в скороговорке: слова «лягушенция», «старушенция», в которых присутствует увеличительный суффикс, придающий слову шуточный оттенок (в

данном случае – значение «огромный размер»); глагол «завизжала», имеющий эмоционально окрашенное звучание.

Особая роль в обучении отводится детскому фольклору и творчеству тех поэтов, которые создают свои произведения в стиле подражания детям: это могут быть скороговорки, пословицы, поговорки, шуточные стихотворения. Подобного рода произведения с успехом используются логопедами и учителями начальных классов. Такие произведения в системе обучения иностранных обучающихся выполняют множество функций: учат их правильному произношению звуков, помогают осваивать новую лексику и способы словообразования. В качестве примера приведем шуточное стихотворение (автор – Н. Глазков), в котором присутствуют буквы *п, л, ц, ж, ш*:

Плюх-плюх, плюх-плюх.
Шел по лужице петух.
В лаковых калошках,
В шелковых одежах.
А за ним цыпленок шел,
Он калоши не нашел.
Босиком по луже

Шлепал неуклюже [4, с. 72].

Произнесение этих звуков вызывает трудности у многих иностранных обучающихся, но особенно у вьетнамских, лаосских и камбоджийских учащихся. Занимательный сюжет и стихотворная форма стихотворения облегчают работу над текстом. В стихотворении много возможностей для лексической и грамматической работы: отглагольное существительное «*плюх*», слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами «*лужица*», «*калошки*», «*одежки*», родственные понятия «*петух*» и «*цыпленок*», наречия «*босиком*» и «*неуклюже*», образованные от прилагательных «*босой*» и «*неуклюжий*». Преподаватель сначала работает с лексикой, объясняя обучающимся новые слова или заставляя их работать со словарями. Затем обучающиеся под руководством преподавателя учатся правильно проговаривать текст и заучивают его наизусть. Заучивание коротких по объему текстов в стихотворной форме, по нашему мнению, является перспективной работой для развития словарного запаса иностранных обучающихся [5, с. 124].

Переносное значение, которым наделены русские пословицы и поговорки, окажет неоценимую помощь в лексической работе с иностранными обучающимися [5, с. 295]. В качестве примера предлагаем пословицу, несущую в себе обобщенное представление о процессе обучения: «*Грамоте учиться всегда пригодиться*». Сначала преподаватель проводит работу над пониманием каждого слова в отдельности, а потом приступает к работе над переносным значением пословицы. Предлагаем в качестве наглядных примеров иллюстрации с изображением детей (или шуточные картинки о животных), которые осваивают грамоту. Задаем учащимся вопросы: «Кто изображен на рисунке? Чем заняты герои рисунка? Как они себя ведут? Чье поведение вам больше нравится? Почему нужно учиться грамоте? В чем эти знания могут помочь?» Вместе составляем предложения на основе информации, предлагаемой иллюстрацией. Можно предложить учащимся составить небольшой текст, который следует озаглавить данной пословицей. В дальнейшей работе с учащимися над текстами пословицы и поговорки помогут при выявлении темы и идеи текста, составлении плана по тексту.

Для работы с иностранными военнослужащими мы часто используем художественные тексты военно-исторической тематики, а также тексты о выдающихся российских военачальниках: А. Суворове, М. Кутузове, Г. Жукове и др. Народные исторические песни могут послужить для такой работы хорошим обучающим и воспитывающим материалом. Например, значение битвы русской армии за Москву под командованием М. Кутузова звучит ярче, если познакомить учащихся с такими ироничными строками из народной исторической песни:

Не хвалися, вор-француз,
Своим славным ПарижОм;
Как у нашего царя
Есть получше города.
Распрекрасная Москва
Вся по плану строена,

Диким камнем выстлана [2, с. 235].

Работа над исторической народной песней начинается с анализа лексики: оценочное существительное «*вор-француз*», словосочетания-характеристики «*славный Париж*», «*распрекрасная Москва*», народнопоэтический образ «*дикий камень*». Следующий этап работы - помочь в осмыслении произведения, передающего негативно-ироническое отношение русских солдат к вражеской наполеоновской армии.

Однако следует отметить, что художественные произведения авторов, которые активно используют мотивы, образы и выразительные средства народного поэтического творчества, также могут оказать существенную помощь в обучении иностранных обучающихся русскому языку. Используя художественные тексты военно-исторической тематики, мы часто обращаемся к таким текстам, которые рассказывают о Великой Отечественной войне. Проанализируем стихотворение А.Ахматовой «Щели в саду вырыты...» [1, с. 187], которое написано в духе подражания лирической песне. В этом стихотворении в форме песни-плача передаются скорбь и сострадание женщины, видящей страдания детей голодного военного Ленинграда. Автор использует слова с уменьшительно-ласкательным суффиксом «*детоньки*», «*голосок*». Состояние трагедии и горя передают звуко сочетания *ры, ря, ро, рл* и др. Стихотворение всей своей структурой напоминает женский плач или причитание, связанные с каким-либо горем.

Творчество А. Твардовского может оказать неоценимую помощь в обучении иностранных обучающихся на примерах текстов о Великой Отечественной войне. Поэт участвовал в этой войне и в своих стихах до конца жизни обращался к теме войны. Его поэзия также интересна тем, что А. Твардовский был поэтом широко открытым для восприятия фольклорных и литературных традиций. Будучи человеком из народной среды, он вырос на русском фольклоре. И поэтому интересовался творчеством тех русских писателей и поэтов, которые использовали фольклорные мотивы и образы в своих произведениях. Особенно увлекало его творчество Н. Некрасова, которое открыло Твардовскому широкие возможности связи с народнопоэтическими традициями. Почти все литературные критики подчёркивают, что поэма «Страна Муравия» восходит к некрасовской традиции (к поэме «Кому на Руси жить хорошо»). Роднит эти две поэмы

живой разговорный язык, лишённый сложных синтаксических конструкций и обогащенный элементами народнопоэтических традиций: пословицами, поговорками, прибаутками [3, с. 112].

Поэма А. Твардовского «Василий Теркин» - это одно из лучших произведений о Великой Отечественной войне. Эта поэма воссоздает достоверную картину фронтовой действительности, раскрывает мысли, чувства, переживания человека на войне. Василий Теркин фактически олицетворяет весь народ. В нем нашел художественное воплощение русский национальный характер, его существенные черты и качества. Поэма отличается богатством языка, она отмечена необычайной широтой и свободой использования средств устно-разговорной, литературной и народнопоэтической речи. В ней естественно употребляются пословицы и поговорки («*Я от скуки на все руки*»; «*Делу время - час забаве*»), народные песни. Твардовский и сам создает фразы, вошедшие в русскую речь на правах поговорок («*Не гляди, что на груди, а гляди, что впереди*»; «*У войны короткий путь, у любви - далекий*» и др.)

А. Твардовский творчески использует возможности фонетики. Например, отрывок «Переправа, переправа!..» напоминает мощный «хорал» и передает атмосферу боя. Теркин похож на былинного богатыря: его рукопашная схватка с врагом имеет фольклорную основу, ассоциируется для русского человека с битвой богатырей. Поэт вводит также сказочные образы. Например, образ Смерти - это образ коварного врага.

Всё увиденное и пережитое на фронтовых дорогах не могло не оставить след в душе поэта. В этот период им созданы стихотворения и баллады, которые передают его впечатление о военных событиях: «Партизанам Смоленщины», «Немые», «В поле, ручьями изрытом», «Баллада о товарище» и др. Стихи А. Твардовского отличаются разговорной речью, особой ритмикой, которая носит характер размышления. Но многое поэт заимствовал из народной поэзии: песенный ритм и обороты речи, народную символику, использование частушечной основы. В танцевально-песенной манере написано стихотворение «На походе», строки напоминают частушку. Образы мира природы, ориентируясь на фольклорные традиции, поэт использует, чтобы передать отношение солдата к войне и его размышления о послевоенном времени (таковы шуточные строки стихотворения «О скворце»).

Послевоенная лирика Твардовского чаще носит характер философского размышления, но и в ней ощущается связь с народной поэтикой. Например, стихотворение «Я убит подо Ржевом» интересно с точки зрения поэтики. Повторяющаяся «запевка», внутреннее созвучие (*корни-корма, заре-росе*), звукопись, как бы воссоздающая шорох шин («*наши машины...шоссе*»), - все это придает стихотворению легкость, певучесть. Словно не человеческий голос мы слышим, а шелест листьев и трав, дыхание огромного мира, в котором исчез и в то же время существует убитый боец.

Поэтический стиль А. Твардовского многогранен, отличается яркостью и многоголосием. Поэтому его можно и нужно использовать в работе с иностранными обучающимися. По нашему мнению, на занятиях по русскому языку с иностранными военнотружущими следует использовать поэтические произведения А. Твардовского в различных видах деятельности. Например, отрывок «Переправа, переправа!..» (поэма «Василий Теркин») можно использовать в фонетической работе, потому что в этом отрывке много звуков, плохо поддающихся произнесению: «*переправа*», «*берег*», «*шершавый*», «*кромка*» и др. Работу можно организовать по уже знакомой системе: сначала работаем с лексикой, объясняем учащимся новые слова или заставляем их работать со словарями. Затем учащиеся под руководством преподавателя учатся правильно проговаривать текст и заучивают его наизусть.

Стихотворения А. Твардовского дают большие возможности для лексической и грамматической работы с иностранными учащимися. Обратимся к одному из поздних стихов поэта «Я знаю, никакой моей вины...», посвященного теме памяти. Критики часто обращают внимание на неправильную синтаксическую конструкцию: «*Я знаю, никакой моей вины в том, что другие не пришли с войны...*» Предложение сложное: после фразы «*я знаю*» нужно поставить двоеточие или начать следующую часть предложения с союза «*что*». Но эта конструкция помогает подчеркнуть характер философского размышления о значении Великой Отечественной войны для поколения А. Твардовского, прошедшего сквозь войну. Антонимы «*старшие - моложе*» передают трагедию войны. Антонимический характер свойственен также фразе «*мог, но не сумел сбегать*»: она характеризует отношение поэта к эпохе Великой Отечественной войны и к солдатам, погибшим на этой войне. Чувство ответственности перед погибшими передает незаконченная фраза: «*Речь не о том, но все же, все же, все же...*». Лексическая работа над этим небольшим и несложным в лексическом отношении текстом оказывает большое эмоциональное и воспитательное воздействие на иностранных военнотружущих.

Не менее плодотворно можно выстроить лексическую и грамматическую работу по тексту еще одного стихотворения «Война - жесточе нету...» слова, посвященного теме памяти о военных годах. Это стихотворение состоит из «крылатых фраз», напоминающих поговорки и дающих в переносном значении характеристику понятию «*война*»: характеристика построена на взаимодействии понятий, которые в этом тексте приобретают оттенок синонимов «*жесточе - печальней - святее*». Величие и трагедию военных лет передают употребленные рядом слова «*тоска*» и «*слава*». Как вывод звучат строки: «*И на устах у нас много еще не может быть и нет*».

Многие стихотворения А. Твардовского имеют сюжетную основу. Работу над этими поэтическими текстами можно построить как работу над текстом: проанализировать новую лексику, помочь учащимся разобраться с темой произведения и его смысловой основой. Например, таким образом может быть выстроена работа над стихотворением «Рассказ танкиста», в котором повествуется о подвиге мальчика: он помог танкистам расправиться с врагом во время тяжелого боя.

Текст стихотворения предлагает разнообразную лексику разговорного характера: используются образные словосочетания-характеристики «*трудный бой*», «*бедовый мальчонка*», «*прифронтовый городишка*», «*дорогой гость*». Отношение автора-рассказчика к событиям передают существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами «*домишко*», «*парнишка*». Оценочную функцию выполняют также обороты речи, использованные в переносном значении («*огонь был страшен*», «*трорывать к площади*», «*огонь гвоздит*», «*мины, пули свищут*», «*крубашонка пузырьем*» и др.). Стихотворение написано в разговорной форме: в нем не только много диалогов, но и присутствуют авторские поговорки («*Таскать им воду ведрами - не труд*»).

Следующий этап работы - анализ содержания текста: просим учащихся рассказать о характере боя, поделиться своими размышлениями о поведении мальчика. Последним может быть вопрос: «Почему эта история на всю жизнь осталась в памяти танкиста?» Доводим до учащихся идею, что во время Великой Отечественной войны героические подвиги совершали не только взрослые люди, но и дети. Военные события

заставили их рано повзрослеть, они хотели сражаться с врагом за освобождение Родины вместе со взрослыми.

Выводы. Таким образом, творческое использование возможностей фольклора, а также тех поэтических текстов, в которых звучат фольклорные мотивы, приносит в практику преподавания русского языка как иностранного новые средства работы с иностранными обучающимися. Содержание текста фольклорного характера влияет на развитие их интереса к русскому языку.

Литература:

1. «Идет война народная...». Стихи о Великой Отечественной войне. / Составление, предисловие, справки об авторах Н.И. Горбачева. - М., 2015, 321 с.
2. Кравцова Н.И., Лазутин С.Г. Русское устное народное творчество. - М., 1889, 368 с.
3. Твардовский А.Т. Василий Теркин. Стихотворения. Поэмы. - М., 2018, 637 с.
4. 500 скороговорок, пословиц, поговорок для детей / Сост. И.А. Мазнин. - М.: ТЦ Сфера, 2016, 96 с.
5. Шибко Н.Л. Общие вопросы преподавания русского языка как иностранного. - Санкт-Петербург, 2014, 368 с.

Педагогика

УДК 371

доктор педагогических наук, профессор Минияров Валерий Максимович

«Московский государственный педагогический университет», Самарский филиал (г. Самара);

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и

социальной педагогики Миниярова Валерия Анатольевна

ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет» (г. Самара);

аспирант кафедры педагогики Лузанова Татьяна Александровна

«Московский государственный педагогический университет», Самарский филиал (г. Самара)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ КАК УСЛОВИЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПРАВОВОГО НИГИЛИЗМА

Аннотация. Цель: выявление представлений у студентов о значимости предупреждения правового нигилизма в их повседневной жизни и профессиональной деятельности, о направленности интересов в области правовых знаний, а так же источниках формирования правовой культуры личности. Методы: анализ литературы, анкетирование. Результаты: многие из обучающихся в полной степени осознают необходимость повышения уровня правовой культуры с целью повышения готовности к профессиональной деятельности в юридическом пространстве, предупреждения правового нигилизма. В то же время студенты колледжа нуждаются в создании педагогических условий для устранения пробелов в правовых знаниях и опыте. Низкие и средние результаты самооценки уровня правовой культуры студентов сочетаются с определённой неудовлетворённостью работой колледжа в данном направлении и с активным стремлением подавляющего большинства опрошенных к повышению уровня правовой культуры и интересом к правовым отраслям знаний. Выводы: полученные результаты подтверждают необходимость совершенствования формирования правовой культуры студентов, а также свидетельствуют о ярко выраженной мотивации испытуемых к повышению уровня своих правовых знаний.

Ключевые слова: формирование правовой культуры; правовой нигилизм; функции правовой культуры; правовое обучение; социальные и групповые нормы.

Annotation. Object: to identify students' ideas about the importance of preventing legal nihilism in their daily life and professional activities, the direction of interests in the field of legal knowledge, as well as the sources of formation of legal culture of the individual. Methods: literature analysis, questionnaires. Findings: many of the students are fully aware of the need to improve the level of legal culture in order to increase their readiness for professional activity in the legal space, and to prevent legal nihilism. At the same time, College students need to create pedagogical conditions to eliminate gaps in legal knowledge and experience. Low and average results of self-assessment of the level of legal culture of students are combined with a certain dissatisfaction with the work of the College in this direction and with the active desire of the vast majority of respondents to improve the level of legal culture and interest in legal branches of knowledge. Conclusions: the results confirm the need to improve the formation of legal culture of students, and also indicate a pronounced motivation of the subjects to improve their legal knowledge.

Keyword: formation of legal culture; legal nihilism; functions of legal culture; legal training; social and group norms.

Введение. Правовой нигилизм, находит свое выражение в различных своих проявлениях. По мнению В.Н. Гоймана, правовой нигилизм выражается в правовом невежестве, не позволяющем студентам (гражданам) распорядиться предоставленными законом возможностями. Студенты не в состоянии отстаивать свои права и, более того, не желают считаться с правами и законными интересами других лиц [3, с. 3].

Формы проявления правового нигилизма в студенческой среде многообразны, трудно привести их исчерпывающий перечень. В научной литературе выделяются наиболее очевидные из них, с которыми повсеместно сталкиваются исследователи этой проблемы:

Изложение основного материала статьи. Умышленное нарушение законов, основанных на нормативно-правовых актах, включающих в свое содержание массив уголовно наказуемых деяний, а также гражданских, административных, дисциплинарных и иных проступков [6, с. 5].

Корыстный уголовный криминал считается наиболее грубым и опасным видом правового нигилизма. Он наносит вред обществу в виде физического, материального, морального ущерба. Преступные действия становятся мощным катализатором правового нигилизма. Студенческая молодежь не боится законов, рано учатся обходить их, используя разного рода правовые уступки. В последующем, когда молодые люди становятся специалистами, это приводит к коррупции, которая сводит на нет все реформаторские усилия, разлагает нравственные и правовые устои общества.

Массовое несоблюдение и неисполнение юридических предписаний, которые вступают в разрез с требованиями правовых норм.

Массовое неисполнение законов ослабляет действия власти. Неприведение в действие закона наносит больший вред обществу, чем их прямое нарушение. Массовое непослушание приводит к деформированию правового сознания, в силу отсутствия у студентов правовой культуры. Причинами правового нигилизма является противоречивость правовых актов, которые в огромном количестве не систематизированы и опровергают сами себя, в результате чего возникает неоднозначное их толкование.

Многие подзаконные акты становятся «надзаконными».

Принимаемые правовые нормы в большом количестве не стыкуются, плохо соотносятся между собой, что приводит к острейшим конфликтам и пониманию несправедливости закона, на котором легко произрастает правовой нигилизм.

Нарушение прав и свобод человека.

Рассуждая о формах правового нигилизма В.А. Туманов показывает, что они зарождаются в общественном сознании в виде идеологических течений и теоретических доктрин, например, в виде анархизма или левого радикализма. На уровне сознания и национальной психологии возникают отрицательные установки, стойкие предубеждения и стереотипы, что находит отражение в разных сферах общественной практики, в том числе в государственном управлении [7, с. 528].

Как утверждает В.А. Туманов, живучесть обыденного правового нигилизма возникает в результате нерадостных встреч человека с правовой действительностью. Вставая на «юридический путь» решения своих проблем, мы наталкиваемся на бюрократические процедуры и необоснованные отказы. Юридическая среда ежедневно и повсеместно воспроизводит юридико-нигилистические установки и предубеждения. В силу этого, В.А. Туманов выделяет три уровня (формы) правового нигилизма: идеологический уровень, зарождающийся в общественном сознании; ведомственный и обыденный. Обыденный или массовый правовой нигилизм связан с переплетением правовой неосведомленности, скептических стереотипов и предубеждения, неверием в право, достигающим такой степени неприятия, что человек отказывается от реализации своих законных интересов, лишь бы не связываться с законом. Обыденный правовой нигилизм получил широкое распространение в студенческой среде, а также в среде технической, научной и творческой интеллигенции, что может свидетельствовать о высоком общекультурном и образовательном уровне [14, с. 25].

В своих исследованиях в области правового нигилизма В.А. Туманов выделяет пассивную и активную формы правового нигилизма. Для первой формы правового нигилизма студенческой молодежи свойственно безразличное отношение к закону и недооценка его роли в их жизни. Активному правовому нигилизму соответствует осознанное враждебное отношение к закону. Представители активной формы видят важную роль права в жизни общества и поэтому выступают против него [14, с. 26].

Таким образом, анализ существующих в научной литературе подходов к пониманию правового нигилизма позволяет считать, что это сформировавшаяся в общественном, групповом и индивидуальном сознании форма отрицательного, безразличного, пренебрежительного, а иногда агрессивного отношения к системе общеобязательных норм, принятых государством для регуляции общественных отношений, неисполнение которых приводит к деструктивным формам поведения.

Студенты представляют собой многочисленную прослойку российского общества, поэтому и являются объектом пристального внимания ученых и исследователей. Данный интерес обусловлен тем, что именно студенты как социальная группа отражает сложную дифференциацию жизни современного общества. Студенты являются стратегически важным ресурсом государства, основой развития гражданского общества. От роли молодежи в социуме, к коим относятся и студенты, от ее воспитания, зависит демократическое развитие России.

Одним из условий преодоления и предупреждения правового нигилизма в студенческой среде является формирование у них правовой культуры.

Понятие «правовая культура» широко используется в современной науке, где обнаруживается разное понимание не только самой категории «правовая культура», но и ее содержания, функций и структурных компонентов. Все это свидетельствует о многоаспектности понятия правовой культуры [4, с. 330].

В представлении Е.В. Аграновской, правовая культура выступает в качестве системы взглядов, оценок, убеждений, установок на социальные ценности прав и обязанностей, которые формируют позитивное отношение к праву, законности, правопорядку, обеспечивая конструктивное поведение молодежи в правовом обществе.

Сложилось различные подходы к рассмотрению культуры, в том числе и правовой, такие, как, - комплексный, описательный, нормативный, исторический, психологический, структурный, генетический, аксиологический и пр. Для дальнейшего продолжения исследования нам необходимо выделить среди них те, которые имеют наибольшую ценность для рассмотрения развития и формирования правовой культуры в студенческой среде. В отечественной науке принято изучать социальные явления с позиции основных подходов: антропологический, социологический и философский.

Антропологический подход предполагает констатацию того факта, что под правовой культурой в широком смысле понимается все созданное человеком в правовой сфере: право, правовая наука, правосознание, юридическая практика [1, с. 179-180].

Социологический подход основывается на определении понятия «правовая культура», как культура общества, которая охватывает все правовые ценности, в том числе правовые законы и технологию законодательного исполнения, правовую науку, юридическое образование, юридическую практику и стабильный правопорядок [8, с. 176].

Философский подход предполагает, что правовая культура — это весь правовой космос, охватывающий все моменты правовых отношений в обществе. Культура человека состоит в том, чтобы жить по закону. Правовую культуру философы представляют в виде «второй природы», которая трансформирует, культивирует и культивирует всю природу отдельного человека в социальную природу общества» [9].

Предложенный В.В.Лазаревым комплексный подход к пониманию правовой культуры рассматривает ее с аксиологической точки зрения. Таким образом, правовую культуру можно рассмотреть на качественном уровне правовой действительности, господствующей в обществе. Правовая культура в обществе показывает качественное состояние правовой жизни человека, которое проявляется в «достигнутом уровне совершенства

правовых актов, правовой и правоприменительной деятельности, правосознания и правового развития личности...» К этому можно добавить свободу ее поведения и взаимной ответственности государства и личности [11, с. 167].

Следовательно, правовая культура многогранна и неоднородна, но ее можно рассматривать как средство предупреждения проявления различных форм правового нигилизма, т.к. в ее содержании заключены такие составляющие, как язык, обычаи, нормы, знания, убеждения, ценности. Правовые нормы являются еще одним из условий, влияющих на поведение и формирование личности. Правовые нормы являются разновидностью социальных норм, поэтому определяют меру допустимого поведения, программируя поведение индивида [5].

Правовые нормы работают во всех сферах общественной жизни, в труде, политике, личных, семейных, внутригрупповых, межгрупповых, международных отношениях. С помощью правовых норм обществом предъявляются требования к поведению человека и одновременно служат средством социального контроля.

Для формирования правовой культуры и развития правосознания студентов важное значение имеет правовое воспитание и правовое обучение [10, с. 241].

Для данного исследования важное значение имеет правовое обучение, которое представляет собой планомерное, управляемое, организованное, систематическое и целенаправленное воздействие на сознание и поведение студентов с целью формирования у них правовых знаний, убеждений, потребностей, ценностей и практического опыта правомерного поведения [10, с. 241].

Стержнем правового обучения в образовательных организациях, является, прежде всего, изучение основ теории государства и права. Оно дает учащимся основы знаний о происхождении государства и права, их роли в развитии общества, о Конституции как об основном законе государства, об основных самостоятельных правовых отраслях, принципах законности, задачах по ее укреплению.

Значительную сумму правовых знаний учащиеся получают также в процессе изучения других предметов, в частности истории, литературы, ОБЖ. Информация, которую предоставляют эти учебные дисциплины, служит эмоционально насыщенной иллюстрацией к тем или иным нормам права, что способствует развитию и укреплению правосознания учащихся.

Можно сказать, что правовое обучение направлено на предупреждение правового нигилизма обучаемых за счет формирования правовой культуры личности. Та роль, которую играет обучение в системе правового образования учащихся, выдвигает и некоторые особые требования к процессу правового обучения, в первую очередь необходимо обеспечить дифференцированность и одновременно единство правового обучения.

В создании условий предупреждения правового нигилизма студентов особое внимание уделялось знанию студентами правовых норм. Правила поведения, закрепленные в правовых нормах, должны быть известны учащимся, и осознаны ими. Необходимость знания права воплощена в правовых принципах и презумпциях: «незнание закона не есть оправдание», «незнание закона не освобождает от ответственности».

Для выявления представлений у студентов о значимости предупреждения правового нигилизма в их повседневной жизни и профессиональной деятельности, о направленности интересов в области правовых знаний, об источниках формирования правовой культуры личности среди студентов экспериментальной и контрольной групп было проведено анкетирование. Данная диагностика проводилась в 2019 году. В ней участвовало 45 студентов педагогического колледжа, обучающихся на юридическом отделении. Испытуемым была предложена анкета, гарантирующая искренность ответов за счет ее анонимности [12, с. 95].

В результате диагностики в экспериментальной группе были получены следующие результаты. На вопрос: «Необходима ли Вам правовая культура?» большинство студентов (12 чел. - 48%) ответили утвердительно, так как это необходимо для выполнения функций, связанных с жизнедеятельностью; 7 чел. (28%) - указали на необходимость правовой культуры для будущей профессиональной деятельности; 8 чел. (28%) - испытали затруднения с ответом; 2 чел. (8%) - не увидели необходимости в правовой культуре. Как видим, 76% студентов (19 чел.) понимают необходимость в приобретении правовой культуры т.к. профессиональная деятельность в будущем предъявит им требование не только следить за соблюдением правовых норм, но и самим соответствовать им. В то же время треть студентов специализированного юридического отделения не понимают значимости своей профессиональной подготовки.

Самооценка уровня правовой культуры студентов дала следующие результаты: высокий уровень - 5 чел. (20%); средний уровень - 13 чел. (52%); низкий уровень - 6 чел. (24%); очень низкий уровень - 1 чел. (4%). Причинами низкого и очень низкого уровней правовой культуры являются такие ответы студентов, как: недостаточность теоретических знаний (10 чел. - 40%) и недостаточность практических умений (3 чел. - 12%). Среди этих студентов наблюдаются трудности в понимании правовых норм - 4 чел. (8%). В связи с тем, что быстро меняется законодательство - 2 чел. (8%); - наличие правового беспорядка в государстве - 2 чел. (8%); - низкий уровень правовой культуры ближайшего окружения - 3 чел. (12%). Затруднились назвать какие-либо конкретные причины 1 чел (4%). В такой ситуации уместен был вопрос: «Желаете ли Вы повысить свой уровень правовой культуры?» Ответили положительно 19 студентов (76%); отрицательно - 1 студент (4%); затруднились с ответом - 5 студентов (20%).

На вопрос: «Считаете ли Вы эффективными условия формирования правовой культуры в колледже?» положительно ответили 15 учащихся (60%), 7 учащихся (28%) затруднились ответить на данный вопрос, 3 человека (12%) ответили отрицательно.

Среди способов, повышающих уровень формирования правовой культуры, студенты отметили: - введение специализированных правовых курсов (40%); - увеличение количества часов, отведенных для преподавания правовых дисциплин (4%); - создание бесплатной юридической консультации для студентов (32%); - увеличение количества предлагаемых для решения студентов задач на занятиях по правовым дисциплинам (24%). К иным способам испытуемые отнесли: включение в занятия деловых игр, имитирующих реальные правовые ситуации; встречи и беседы с профессиональными юристами, наблюдения за их деятельностью; расширение участия обучающихся в правовых формах общественной жизни образовательной организации.

Выводы. Таким образом, на основании проведенного исследования и анализа результатов, можно сделать следующие выводы: многие из обучающихся в полной степени осознают необходимость повышения уровня правовой культуры с целью повышения готовности к профессиональной деятельности в юридическом пространстве, предупреждения правового нигилизма. В то же время студенты колледжа нуждаются в

создании педагогических условий для устранения пробелов в правовых знаниях и опыте. Низкие и средние результаты самооценки уровня правовой культуры студентов сочетаются с определённой неудовлетворённостью работой колледжа в данном направлении и с активным стремлением подавляющего большинства опрошенных к повышению уровня правовой культуры и интересом к правовым отраслям знаний. Полученные результаты подтверждают необходимость совершенствования формирования правовой культуры студентов, а также свидетельствуют о ярко выраженной мотивации испытуемых к повышению уровня своих правовых знаний. Обучающиеся называют достаточно весомые предложения о путях оптимизации формирования их правовой культуры. Необходимо отметить, что данные предложения распространяются не только на учебную деятельность, но и внеучебную сферу колледжа. Предполагаем, что это является одним из подтверждений высказанной нами точки зрения о том, что для предупреждения правового нигилизма, повышения уровня сформированности правовой культуры и развития правосознания требуется не только использование потенциала учебного процесса, но и создание ряда педагогических условий, функционирующих в рамках целостной правовой среды колледжа. Полагаем, что эти результаты представляют собой подтверждение теории целостного педагогического процесса, согласно которой предупреждение правового нигилизма и развитие правовой культуры студентов обеспечивается всем образовательным процессом, научным и методическим уровнем преподавания правовых вопросов, а также нетрадиционными формами и методами внеурочной и внеаудиторной правовоспитательной работы с обучающимися.

Среди анкетированных проявились студенты, которые не только затруднились в ответах на поставленные вопросы, но и пытались скрыть свое негативное отношение к правовой культуре, что объясняется свойственным для них правовым нигилизмом, невзирая на то, что будущая специальность связана с выполнением правовых норм, регулирующих всю систему отношений как между государством и личностью, так и между отдельными индивидуумами.

Литература:

1. Алексеев С.С. Проблемы теории государства и права. Т. 1. – Свердловск, 1974. - С. 179-180.
2. Бабаев В.К., Баранов В.М., Толстик В.А. Теория государства и права в схемах и определениях. - М.: Юристъ, 2005. - С. 63.
3. Гойман В.Н. Правовой нигилизм: пути преодоления / В.Н. Гойман // Советская юстиция. – 1990. - № 9. – С. 3
4. Комаров С.А. Общая теория государства и права [Текст]. — М.: Юрайт, 1998. - С. 330.
5. Манкиева Х.М. Генезис правовой культуры народов Северного Кавказа. - Ростов н/Д: КубГУ, 2006.
6. Матузов Н.И. Правовой нигилизм и правовой идеализм как явления российского политического менталитета // Право и жизнь. 2002. - № 47. - С. 5.
7. Матузов Н.И. Теория государства и права: учеб. для вузов / Н.И. Матузов, А.В. Малько. – 3-е изд. – М.: Дело АХН, 2009. – С. 528.
8. Назаренко Г.В. Теория государства и права. - М.: Изд-во «Ось-89», 1998. - 176 с.
9. Нерсесянц В.С. Философия права. М.: Издательская группа ИНФРА. – М.: НОРМА, 1997. - 652 с.
10. Нефедов, С.И., Нефедова М.С. Критерии сформированности правовой культуры студентов. Ползуновский вестник № 3, 2006. - С. 241.
11. Общая теория права и государства / Под ред. В.В. Лазарева. - М.: Юристъ, 1996. - С. 167.
12. Общая теория права и государства: Учебник / Под ред. 0-28 В.В. Лазарева. — 3-е изд., пе-рераб. и доп. — М.: Юристъ, 2001. — 520 с.
13. Потомахин, В.В. Формирование правовой культуры студентов неюридического профиля подготовки: дис. канд. пед. наук / В.В. Потомахин. – Курск, 2009. - С. 95.
14. Татаринцева Е.В. Правовое воспитание: Методология и методика. - М., 1990. - 175 с.
15. Туманов В.А. О правовом нигилизме / В.А.Туманов // Советское государство и право. 1989. - № 10. – С. 25-27.

Педагогика

УДК 372

кандидат педагогических наук, доцент Миннуллина Розалия Фаизовна

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);

воспитатель высшей квалификационной категории Московская Нурфия Нурмухаметова

МБДОУ Детский сад № 32 «Садко» общеразвивающего вида № 32 (г. Елабуга);

старший преподаватель Нуриева Алеся Радиевна

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга)

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития памяти у детей дошкольного возраста. Память лежит в основе познания окружающего мира, формирования умений и способностей. Какова динамика развития памяти? По данной проблеме проведено эмпирическое исследование. Выявлены уровни развития зрительной памяти.

Ключевые слова: зрительная память, образная память, запоминание, становление, формирование личности, дошкольный возраст.

Annotation. The article deals with the problem of memory development in preschool children. Memory underlies the knowledge of the surrounding world, the formation of skills and abilities. What is the dynamics of memory development? The authors carried out an empirical study. The levels of development of visual memory have been identified.

Keywords: visual memory, figurative memory, memorization, formation, personality formation, preschool age.

Введение. Память лежит в основе познания окружающего мира, формирования умений и способностей. В продолжительности всей жизни с каждым днём человек узнаёт новую информацию и хранит её при помощи памяти. Способность запоминать для дошкольника считается важным познавательным инструментом. Без памяти не представляется возможным нормальное становление и функционирование личности ребёнка.

Цель исследования - изучение развития зрительной памяти дошкольников. Задачи эмпирического исследования: организация исследования зрительной памяти детей дошкольного возраста; выявление уровня развития зрительной памяти у дошкольников средней, старшей, подготовительной группы, интерпретация полученных результатов; формулирование выводов.

Базой исследования являлось МБДОУ города Елабуга. В исследовании участие принимали дети трёх возрастных групп (средней, старшей, подготовительной) в общем количестве 60 человек. Исследовательская деятельность проводилась с письменного согласия родителей согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» пункт 3 статьи 42 [2]. В соответствии с пятым пунктом было взято разрешение у родителей на проведение тестовых методик. В связи с этическими соображениями личные данные испытуемых в исследовании не оглашаются.

Изложение основного материала статьи. В науке существуют различия в уровне развития памяти детей средней, старшей и подготовительной групп детского сада. В исследовательской работе нам предстояло это доказать.

При выявлении уровня развития памяти детей, так же как при исследовании памяти взрослого человека, преимущество отводится методу тестирования. В данной работе исследование проводилось с помощью четырёх методик, учитывающие возрастные особенности испытуемых каждой группы: «Непроизвольное запоминание. 25 картинок»; «Произвольное запоминание. 25 картинок»; «Изучение образной памяти дошкольников»; «Запомни и поставь значки».

Первая методика была направлена на выявление уровня непроизвольного запоминания у детей средней, старшей и подготовительной группы. Тест «Непроизвольное запоминание. 25 картинок» (методика З.В. Истоминой) предполагает, что ребёнку поочередно будут показываться 25 картинок со знакомыми животными, растениями, предметами и так далее. Детям даётся инструкция. Каждому ребёнку индивидуально сообщается, что он вместе с исследователем рассмотрит рисунки. Цель запомнить картинки детям не озвучивается. Каждая картинка показывается испытуемым 3 секунды.

После демонстрации рисунков исследователь предлагает ребёнку вспомнить увиденные картинки и назвать их. Оценивание результатов теста подразумевает подсчёт количества правильно названных картинок. В методике представлены средние показатели объема непроизвольного запоминания дошкольников: для детей средней группы – 4 картинки; для старшей – 5, 5; для подготовительной – 7 4.

Следующий тест «Произвольное запоминание. 25 картинок» (методика З.В. Истоминой) направлен на выявление уровня произвольного запоминания. Методика проводится уже с другим набором картинок и другой инструкцией. Теперь перед детьми ставится специальная задача – постараться запомнить картинки. В связи с этим испытуемому даётся инструкция. Предлагается рассмотреть картинки, при этом акцентируется внимание на необходимости их запомнить и в дальнейшем правильно назвать. Для рассматривания картинок отводится время, 3-5 секунд на каждое изображение. Для каждой возрастной группы в методике также представлены средние показатели объема произвольного (целенаправленного) запоминания: для средней группы – 4, 6 картинки; для старшей – 6, 8; для подготовительной – 8.

Для установления уровня развития кратковременной произвольной памяти проводится методика «Изучение образной памяти дошкольников». Ребёнку предлагается запомнить 12 образов, представленные в виде таблицы. Для этого отводится время – 30 секунд. Перед испытуемым ставится задача произнести вслух те образы, что остались у него в памяти, после того как таблицу отложили или закрыли. Оценка результатов проведённой методики проводится исходя из суммы верно воспроизведённых образов. Нормой принято считать от 1 до 6 правильных ответов.

Для дальнейшего изучения памяти в подготовительной группе используется методика «Запомни и поставь значки». Детям демонстрируется изображение (таблица), которое необходимо сохранить в памяти. После чего таблица убирается, и раздаются бланки, в которых необходимо расставить соответствующие значки. Испытуемому поясняется инструкция, в которой предлагается внимательно посмотреть на рисунки и запомнить, какой значок находится рядом с ёлкой, кораблём, шариком, флажком, расческой и так далее. Исследователь информирует, что на листках в пустых квадратах дети рисуют лишь недостающие значки. Дошкольникам поясняется, что рядом с елью надо нарисовать вот такой значок, рядом с кораблём такой. Однако при этом описание значка не предоставляется. Потому как необходимо, чтоб работала не слуховая, а именно зрительная память. Время показа таблицы составляет около 30 секунд. Обработка данных предполагает подсчёт числа правильно нарисованных значков. Случай с частично воспроизведённым значком оценивается в пол балла. Результаты оцениваются следующим образом: 8-10 правильных значков – высокий уровень развития; 4-7 – средний уровень; 0-3 – низкий уровень.

Первые три описанные методики проводились со всеми тремя группами (средней, старшей и подготовительной). Последняя методика «Запомни и поставь значки» предназначена для исследования детей подготовительной группы. Проведение всех четырёх методик осуществлялось с детьми индивидуально в первой половине дня в свободное от занятий время. Диагностику детей рекомендуется проводить именно в эти часы, поскольку как раз утро соотносится с максимумом умственных возможностей, что позволяет получить наиболее точные результаты. При организации исследования зрительной памяти, исследователь проверял и убеждался, что инструкция понятна испытуемым верно. Для детей с трудом понимающих инструкцию, руководство давалось повторно. Инструкция повторялась исследователем и в том случае, если дети отвлекались во время просмотра картинок. При обработке результатов учитывалось количество верных ответов. В зависимости от них каждому испытуемому выставлялись баллы, затем определялся уровень зрительной развития памяти. Результаты фиксировались в протоколе: ответы участников каждой возрастной группы отмечались в отдельном столбце. Далее полученные детьми баллы суммировались. Баллы каждого испытуемого и разных возрастных групп подсчитывались отдельно. После проведения процедуры дети поощрялись за работу похвалой.

Первичные результаты, полученные в ходе эмпирического исследования, представлены в виде таблиц результаты детей средней группы(4-5 лет) представлены в таблицах 1, 2, 3; старшей группы (5-6 лет) в таблицах 4, 5, 6; подготовительной группы (6-7 лет) – в таблицах 7, 8, 9, 10.

Результаты теста «Непроизвольное запоминание. 25 картинок» позволили определить уровни развития непроизвольной зрительной памяти детей среднего, старшего и подготовительного возраста (таблица 1).

Таблица 1

Уровень развития непроизвольной зрительной памяти у детей исследуемых групп

Уровень развития зрительной памяти	Возраст испытуемых					
	4-5 лет	5-6 лет	6-7 лет	4-5 лет	5-6 лет	6-7 лет
	Количество испытуемых			Процентное соотношение		
Выше среднего	1	2	3	5%	10%	15%
Средний	12	15	16	60%	75%	80%
Ниже среднего	7	3	1	35%	15%	5%

У 5% детей непроизвольная память находится на уровне выше среднего. Что свидетельствует о понимании инструкции, попытке припомнить увиденное и формировании приёмов механического припоминания (повторение очередности показанных картинок). 35% детей имеют показатели ниже среднего. Отметим, что эти дети не могут последовательно просматривать и непроизвольно запомнить 25 картинок. У 60% детей был отмечен средний уровень развития непреднамеренного запоминания. Дети средней группы не отличаются способностью внимательно рассматривать картинки, часто отвлекаются, просят продемонстрировать следующее изображение и комментируют увиденное («Красивая картинка»). Им необходимо время от времени напоминать инструкцию. Ещё одна особенность заключается в том, что чаще всего дети называют живые существа (ёж, коза, муха, белка, медведь, кот, утка).

В старшей группе получились следующие результаты. У 10% испытуемых показатели непреднамеренного запоминания выше среднего. Дети без особых усилий справились с заданием, опираясь при вспоминании на смысловые связи, то есть группировали картинки по смыслу – растения, животные, орудия труда («Ещё там были животные – кот, утка, ёжик... и муха»). У 15% испытуемых был отмечен уровень ниже среднего. Поведение этих детей схоже со средним дошкольным возрастом. Можно заявить о потребности данных испытуемых в занятиях по развитию образной памяти. У 75% детей были отмечены средние показатели, их поведение отличается от детей средней группы. Испытуемые внимательно рассматривают картинки, выделяя особенности («Красивая кошка, у меня дома тоже есть кошка»); пытаются повторить ту же последовательность картинок («Сначала был ёж, потом книжка, потом...»); задают вопросы («Я уже называла медведя?»; «А там был паровоз?»).

Исходя из полученных сведений, можно сказать о том, что в подготовительной группе уровень развития непроизвольной зрительной памяти у большинства дошкольников данной выборки (80%) на среднем уровне, то есть в пределах нормы. 95% детей способны запомнить 7 и более картинок. То есть большинство детей (95%) не испытывают трудностей в ходе выполнения этого задания, демонстрируют хорошие результаты в запоминании изображений и последующем воспроизведении картинок. Что свидетельствует о хорошо развитом механическом запоминании и о том, что припоминание все чаще в этом возрасте опирается на логические и смысловые связи. У 5% испытуемых уровень развития непроизвольного запоминания ниже среднего. У одного испытуемого возникли затруднения при выполнении инструкции в связи с отсутствием интереса к заданию.

Результаты методики «Произвольное запоминание. 25 картинок» позволили выявить уровни развития произвольной зрительной памяти детей трёх групп, они представлены в таблице 2.

Таблица 2

Уровень развития произвольной зрительной памяти

Уровень развития зрительной памяти	Возраст испытуемых					
	4-5 лет	5-6 лет	6-7 лет	4-5 лет	5-6 лет	6-7 лет
	Количество испытуемых			Процентное соотношение		
Выше среднего	2	3	6	10%	15%	30%
Средний	12	15	14	60%	75%	70%
Ниже среднего	6	2	-	30%	10%	-

Исходя из результатов теста, представленных в таблице 2, можно сказать следующее о произвольном запоминании детей 4-5 лет. У 10% испытуемых уровень произвольного запоминания выше среднего. 60% детей характерен средний уровень развития произвольной памяти. Показатели свидетельствуют, что припоминание для детей средней группы постепенно становится целенаправленной деятельностью с попытками использовать простейшие механические приёмы воспоминания. Несмотря на то, что деятельность припоминания у большинства становится целенаправленной и активной, у 30% детей уровень развития памяти на низком уровне. Испытуемые с трудом припоминают изображения, по несколько раз называют одну и ту же картинку, что может свидетельствовать о том, что механические приёмы воспоминания у дошкольников данной возрастной группы отсутствуют.

Что касается произвольного запоминания в старшей группе, у 15% испытуемых уровень развития произвольной памяти выше среднего, у 75% детей – средний уровень развития. Испытуемые проявляют попытки использовать приёмы запоминания. Дети проговаривали нарисованные на картинках изображения вслух, шевелили губами, повторяя названия про себя. Результаты свидетельствуют, что припоминание в этом возрасте становится самостоятельным и целенаправленным. У 10% детей старшей группы был отмечен

низкий уровень развития зрительной произвольной памяти. Это связано с тем, что произвольное, осознанное запоминание у детей старшей группы находится в процессе формирования.

Результаты исследования произвольного запоминания в подготовительной группе получились следующие. У 30% испытуемых был выявлен высокий уровень развития произвольной памяти, у 70% детей средний уровень развития. Дети демонстрировали понимание инструкции исследователя и на протяжении выполнения всего задания действовали в соответствии с необходимостью запомнить информацию. Приближаясь к началу школьного обучения, дети демонстрируют характеристики памяти соответствующие возрастным нормам, постепенный переход к произвольному запоминанию, применение приёмов запоминания.

Стоит заметить, что продуктивность произвольного запоминания у детей всех возрастных групп выше, чем при произвольном характере деятельности. В средней группе процент числа детей с показателями выше среднего увеличивается в результатах методики «Произвольное запоминание. 25 картинок» в сравнении с первым тестом, в то время как процентные показатели числа детей с низким уровнем – понижается, столбик со средним результатом остаётся неизменным. Столбик, изображающий процент детей со средним показателем остается также неизменным при сравнении результатов двух тестов в старшей группе, в то время как детей с низким результатом становится меньше во второй методике, а с высоким – больше. В разделе 6-7 лет процент детей со средними результатами уменьшается в результатах методики «Произвольное запоминание. 25 картинок» в сравнении с первой методикой. Число испытуемых в подготовительной группе с показателями выше среднего – увеличивается в результатах второй методики, ниже среднего – уменьшается до 0%. Отметим, что, несмотря на то, что в дошкольном возрасте память отличается преимущественно произвольным характером, дети данного возраста при необходимости (просьба, требование взрослого) обращаются к произвольному запоминанию. Произвольное запоминание, которое не связано с активной умственной работой ребёнка, остается наиболее результативным вплоть до окончания дошкольного возраста, нежели произвольное запоминание этого же материала. Однако по результатам исследования можно пронаблюдать иное. Что объясняется тем, что в средней группе начинают складываться произвольные формы запоминания. Добавим, что методика «Непроизвольное запоминание. 25 картинок» не предполагала манипуляций, активных действий детей с изображениями и не была проведена в игровой форме, что позволило бы детям невольно запомнить лучше. Дошкольники запоминают лучше в игровой деятельности или если им предложить сгруппировать картинки. В ходе проведения теста «Непроизвольное запоминание. 25 картинок» дети просто рассматривали картинки. Чёрно-белые изображения не произвели достаточного впечатления на детей, из-за чего результаты второго теста (где перед детьми ставилась конкретная установка) получились выше.

Результаты методики «Изучение образной памяти дошкольников» представлены в таблице 3.

Таблица 3

Уровень развития образной памяти дошкольников

Уровень развития образной памяти	Возраст испытуемых					
	4-5 лет	5-6 лет	6-7 лет	4-5 лет	5-6 лет	6-7 лет
	Количество испытуемых			Процентное соотношение		
Выше Нормы	17	19	20	85%	95%	100%
Норма	3	1	-	5%	10%	-

85% детей средней группы справились с заданием на уровне выше нормы. Дети без особых усилий запомнили более 6 картинок. Процент детей с результатом выше нормы сравнительно больше в старшей группе – 90%. Наиболее высокие показатели получились у детей подготовительной группы – 100% испытуемых с показателями выше нормы. 15% испытуемых в средней группе смогли запомнить картинки в количестве от 1 до 6. В старшей группе дети с такими показателями составляют 5%, а в подготовительной вовсе отсутствуют. Полученные результаты свидетельствуют о росте объёма памяти и об улучшении точности воспроизведения детей с возрастом.

Методика «Запомни и поставь значки» позволила получить результаты, представленные в таблице 4.

Таблица 4

Уровень развития зрительной памяти в соответствии методикой

Уровень развития зрительной памяти	Количество испытуемых	Процентное соотношение
Высокий	11	55%
Средний	9	45%

В данной выборке у дошкольников подготовительной группы при помощи методики «Запомни и поставь значки» не было выявлено испытуемых с низким уровнем развития памяти, задание для них оказалось нетрудным, дети запомнили от 6 значков и больше. По результатам исследования, можно сказать, что у большинства испытуемых (55%) в подготовительной группе уровень развития памяти высокий. Дети смогли за отведенное время запомнить и воспроизвести от 8 до 10 значков. У 45% детей был отмечен средний уровень развития зрительной памяти. Испытуемые нарисовали по памяти 6-7 знаков.

Ответы детей позволяют сказать следующее – в подготовительной группе память постепенно приобретает осмысленность и произвольность. Ребёнок подготовительной группы постепенно начинает прибегать к повторению, осмысливанию, связи материала в целях запоминания и использует эти связи при припоминании. Однако, учитывая тот факт, что память находится в процессе формирования, то есть

продолжает развиваться, для некоторых детей не представилось возможным запомнить и зарисовать все значки.

Далее для проверки гипотезы первичные результаты исследования были подвергнуты математической обработке данных. На этом этапе работы определялось, отличаются ли исследуемые показатели испытуемых, посещающих разные группы дошкольной организации (средняя, старшая, подготовительная).

Выводы. Исходя из данных представленных в таблицах 15, 16, 17, отметим, что между сравниваемыми выборками (1 – средняя группа, 2 – старшая группа, 3 – подготовительная) существуют различия, что подтверждается полученными эмпирическими значениями:

Таблица 5

Групповые статистики (1 и 2 группы)

Методика	№ гр.	Кол-во испытуемых	Среднее значение
«Непроизвольное запоминание. 25 картинок»	1	20	3,65
	2	20	4,95
«Произвольное запоминание. 25 картинок»	1	20	4,75
	2	20	6,95
«Изучение образной памяти дошкольников»	1	20	5,95
	2	20	7,00

Таблица 6

Групповые статистики (2 и 3 группы)

Методика	№ гр.	Кол-во испытуемых	Среднее значение
«Непроизвольное запоминание. 25 картинок»	2	20	4,95
	3	20	7,10
«Произвольное запоминание. 25 картинок»	2	20	6,95
	3	20	8,30
«Изучение образной памяти дошкольников»	2	20	7,00
	3	20	8,30

Таблица 7

Групповые статистики (1 и 3 группы)

Методика	№ гр.	Кол-во испытуемых	Среднее значение
«Непроизвольное запоминание. 25 картинок»	1	20	3,65
	3	20	7,10
«Произвольное запоминание. 25 картинок»	1	20	4,75
	3	20	8,30
«Изучение образной памяти дошкольников»	1	20	5,95
	3	20	8,30

Видим, что результаты второй выборки выше, чем первой (табл. 5). Третьей – выше, чем второй (табл. 6). Также средние показатели третьей выборки выше, чем первой (табл. 7). Что повторно подтверждает увеличение объема памяти детей и улучшение точности воспроизведения материала с возрастом.

Изучив результаты, полученные в ходе исследования, и учитывая, что память дошкольников находится в процессе становления, были выделены рекомендации для воспитателей.

Литература:

1. Ермакова О.Е., Фролушкина О.А. Развитие памяти дошкольников как психолого-педагогическая проблема // Современные исследования социальных проблем. - 2012. - № 11 - С. 28-30.
2. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ (ред. от 07.03.2018) «Об образовании в Российской Федерации» // Собрание законодательства РФ. – 2012. – №53. – Ст. 7598.
3. Ташмуратова З.А. Развитие памяти у детей дошкольного возраста // Проблемы эффективного использования научного потенциала общества: - Уфа: МЦИИ Омега Сайнс, 2017. - Ч. 1. - С. 224-226.

УДК 372

кандидат педагогических наук, доцент Миннуллина Розалия Фаизовна

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);

старший преподаватель Нуриева Алеся Радиевна

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);

кандидат педагогических наук, доцент Газизова Фарида Самигуловна

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга)

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ К ПРИРОДЕ У ДЕТЕЙ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОЙ ГРУППЫ ПОСРЕДСТВОМ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ДНЕВНИКА

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития познавательных интересов к природе у детей старшего дошкольного возраста. Авторы решают эту проблему посредством экологического дневника. Проведен эксперимент. В исследовательской работе использованы методики Т.Г. Богдановой, Т.В. Корниловой и Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой.

Ключевые слова: познавательный интерес, экология, природа, дошкольный возраст, сформированность познавательного интереса, когнитивный, мотивационно-эмоциональный, поведенческо-деятельностный, умозаключение.

Annotation. The article deals with the problem of the development of cognitive interests in nature in older preschool children. The authors solve this problem through an ecological diary. An experiment was carried out. The research work used the methods of T.G. Bogdanova, T.V. Kornilova and N.E. Veraksy, T.S. Komarova, M.A. Vasilyeva.

Keywords: cognitive interest, ecology, nature, preschool age, formation of cognitive interest, cognitive, motivational-emotional, behavioral-activity, inference.

Введение. В дошкольном детстве у детей формируются основа личности. Формируется познавательный интерес к природе, которые на протяжении всей следующей жизни активно развивается.

Современные дети живут в условиях постоянных преобразований и технического прогресса. Они отдалены от природного простора и естественной среды обитания, познавать красоту окружающего мира становится всё труднее и труднее. Поэтому необходима целенаправленная работа с детьми, направленная на развитие познавательного интереса к природе, ее явлениям [3, с. 48].

Изложение основного материала статьи. Исследование было организовано на базе Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад комбинированного вида №67 «Надежда» г. Набережные Челны.

Для определения уровня развития познавательных интересов у детей подготовительной к школе группы были использованы две основные методики:

- методика, описанная в исследовании авторского коллектива Т.Г. Богдановой, Т.В. Корниловой, направленная на определение уровня познавательного интереса дошкольников старшего возраста;
- диагностика уровня сформированности познавательного интереса к природе у дошкольников старшего возраста, основанную на программе «От рождения до школы» разработанной авторским коллективом Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой.

Для оценки уровня применялись следующие критерии оценки:

Таблица 1

Компо- ненты	Уровни		
	Высокий	Средний	Низкий
Когнитивный	Дошкольник проявляет интерес о к окружающему миру. Имеет глубокие знания и представления об окружающем мире, о видовом разнообразии природных объектов, их строении и жизнедеятельности, взаимосвязях с окружающей средой стремление к познанию природных объектов.	Дошкольник имеет представления о видовом разнообразии природных объектов, их строении и жизнедеятельности, взаимосвязях с окружающей средой, умеет применять имеющиеся знания в объяснении реально наблюдаемых объектов. Делает простейшие умозаключения, проявляет интерес.	Знания носят ситуативный характер. Представления о нормах отношения к животным и растениям более дифференцированы. Замечает нарушение правил в природе, мотивирует необходимость их соблюдения отдельными ценностями природных объектов – практической пользой, красотой. Интерес к окружающему миру не проявляет.
Мотивационно-эмоциональный	Дошкольник выражает эмоциональную отзывчивость, способность к восприятию информации о природе. Осознанность мотивов, потребностей, целей. Восприятие природы хорошо развито. Дошкольник проявляет эмоциональный интерес к природным явлениям. Заинтересован.	Может охарактеризовать не «знаемое» о природе, а «переживаемое» на эмоционально-чувственном опыте. Эмоционально высказывает свои суждения о природных явлениях. Проявляет интерес к природным явлениям, но для эмоционального отклика требуется постоянное стимулирование.	Дошкольник выражает чувства в некоторых простейших сочетаниях форм, цвета, звука и явлениям окружающей природы, выбор средств ограничен (один, два). Проявление заинтересованности, эмоциональной отзывчивости только при наличии личной выгоды или по просьбе (поручению) взрослого. Чаще выражает свою эмпатию на вербальном уровне.
Поведенчески-деятельностный	Дошкольник демонстрирует умение наблюдать, анализировать, сравнивать, сильное эстетического преобразования действительности.	Поступает в соответствии с эстетически сформированным вкусом. Поведенческие реакции и практические действия ребенок демонстрирует не с целью оценки взрослым правильности выполнения, а с точки зрения эстетической значимости (выражает чувства).	В большей степени озабочен негативным отношением к природе других детей, чем собственными поступками. В целом проявляет положительное отношение к природе избирательной направленности. Характерно несовпадение суждений ребенка и его реального поведения в природе.

При этом уровни были представлены тремя основными: высоким средним и низким. Но дополнительно в системе оценки были применены компоненты: когнитивный, мотивационно-эмоциональный, поведенческо-деятельностный. И соответственно все три компонента были рассмотрены с позиции компонентов. Так, например, при оценке когнитивного компонента высоким его можно назвать, если у ребенка имеется представление об окружающей его природе, имеется стремление к узнаванию новых для него природных явлений и прочих объектов. Средний уровень у дошкольника среднего возраста, который, не смотря на то, что имеет представление о видовых разнообразиях, но может сделать только простейшие умозаключения. Он имеет представление о видовом разнообразии и умеет применять данные на практике. Низкий уровень – у ребят, чьи знания о природе носят ситуационный характер. Имеют дифференцированное представления о животном мире, окружающей среде.

Определение уровня сформированности познавательного интереса к отношения дошкольников старшего дошкольного возраста к природе проводилось в ходе наблюдения и беседы с дошкольниками. Чаще всего вопросы детям задавались на прогулке. На прогулке так же велось наблюдение за детьми в рамках их отношения к природе. Беседа проводилась с ребенком в три этапа. На первом этапе мы определяли когнитивный компонент.

На втором этапе задавались вопросы для определения мотивационно-эмоционального компонента.

На третьем этапе задавались вопросы для определения поведенчески-деятельностного компонента.

При ответе на вопрос о возможности жить без природы все ребята, даже самые молчаливые ответили «нет». Однако причин, по которым люди не могут существовать без природы они назвать не смогли.

Для того, чтобы определить познавательный интереса у дошкольников старшего возраста по методике, описанной в исследовании авторского коллектива Т.Г. Богдановой, Т.В. Корниловой было организовано наблюдение за детьми в ходе организованной образовательной деятельности. Данные наблюдений были сведены в таблицу, на основании которой составлен протокол.

Результаты исследования по определению уровня познавательного интереса дошкольников старшего возраста по методике Т.Г. Богдановой, Т.В. Корниловой следующие: сосредоточенность, концентрация внимания на изучаемой области знаний, теме проявлялась у 9 - воспитанников, стремление участвовать в дискуссии у 4 - воспитанников, желание отвечать и задавать вопросы замечено лишь у 2-х, ни один ребенок

эмоционально не переживает при преодолении затруднений в деятельности.

Средний процент развития познавательного интереса, выявленный по данным критериям составляет 13,5%. По результатам наблюдения мы приходим к выводу, что уровень развития познавательного интереса данной группы - очень низкий.

Ситуация в экспериментальной группе, исходя из анализа данных таблицы говорит о следующем: сосредоточенность, концентрация внимания на изучаемой области, теме проявлялась у 8-воспитанников группы. Стремление участвовать в дискуссии обнаружено у 5-х, желание отвечать и задавать вопросы замечено лишь у 2-3 детей эмоционально переживает при преодолении затруднений в деятельности.

Средний процент развития познавательного интереса, выявленный по данным критериям, составляет 14,2%. По результатам наблюдения приходим к выводу, что уровень развития познавательного интереса у детей данной группы - низкий.

При рассмотрении поведения детей, в анализе по данной методике, видим, что большинство ребят пока не дотягивают до уровня сосредоточен, концентрирует внимание на изучаемой области. Так, ребята, которые отвечают по данному направлению это - Амина, Мирон, Зита, Арий, Ника, Лера в экспериментальной группе и Матвей, Лилия, Настя, Азалия в контрольной группе. Они не только демонстрируют высокий уровень познавательного интереса, но и при описании ребят можно охарактеризовать, как стремящихся к постоянному узнаванию. Эти ребята обладают пытливым умом и постоянно стремятся что-то узнать.

Следующий элемент методики – стремится участвовать в дискуссии. К сожалению на констатирующем этапе ни один из детей (как контрольной так и экспериментальной группы) не отвечает по данному критерию. У ребят обеих групп наблюдаются проблемы с выстраиванием дискуссии. Они боятся лишней раз задать вопрос. Долго думают, прежде чем просто ответить на поставленный вопрос.

При этом уровень подготовки по данному направлению в контрольной группе несколько выше, чем в экспериментальной. Так в контрольной группе все же есть ребята, которые отвечают всем нужным параметрам в выстраивании дискуссии. К ним можно отнести - Азамата. Он умеет задавливать вопросы для определения информации по интересующей теме. Быстро идет на контакт, легко собирает нужную информацию. Настя, которая так же как и Азамат, легко вживается в образ пытливого ученого, собирающего информацию по крупицам.

Еще одна характеристика в методике Т.Г. Богдановой, Т.В. Корниловой - отвечает и задает вопросы. В данном направлении нет проблем только у двух ребят – Зиты и Ники в экспериментальной группе и Даниила, Азамата, Дамира в контрольной группе Они спокойно и задают вопросы и отвечают на них. Не хватает мастерства детям только при выстраивании дискуссии.

Последняя рассматриваемая характеристика в данной методике - эмоционально переживает при преодолении затруднений в деятельности. В данном направлении только двое ребят исследуемой группы могут похвастаться высоким уровнем не только вовлеченности, но и желанием передавать свои эмоции. Такими ребятами в экспериментальной группе являются Зита и Амина, в контрольной – Азамат и Дамир. Для ребят не только характерно умение воспринимать информацию из окружающего их мира, но и умение обрабатывать ее, делать выводы. Они очень эмоционально переживают при трудностях с обращением к информации, ранимы при обвинениях их в отсутствии любопытства.

Далее была проведено исследование по определению уровня сформированности познавательного интереса к природе у дошкольников среднего возраста. Оценка детей делалась в ходе наблюдения и беседы за детьми на прогулке.

Таблица 2

Уровень сформированности познавательного интереса к природе, в экспериментальной и контрольной группах, на констатирующем этапе

Группа	Критерии оценки	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Экспериментальная группа	Когнитивный	32%	55%	14%
	Мотивационно-эмоциональный	5%	59%	36%
	Поведенчески-деятельностный	5%	55%	41%
Контрольная группа	Когнитивный	30%	57%	13%
	Мотивационно-эмоциональный	9%	57%	35%
	Поведенчески-деятельностный	4%	52%	39%

Из данных таблицы видно, что по всем критериям оценки уровня сформированности познавательного интереса к природе в среднем от 52% до 59%. Так в экспериментальной группе по показателю когнитивной оценки высокий показатель у 32% детей, в контрольной группе по этому показателю 30%. Для детей этой группы характерно широкое представление об окружающем мире. Они стремятся к познанию. Средний уровень у 55% детей экспериментальной группы и 57% контрольной группы. Для детей характерно иметь представления о видовом разнообразии природных объектов. Умение применять знания, которые у него есть. Низкий уровень у 14% экспериментальной группы и 13% контрольной. Для детей этой группы характерно наличие ситуационных знаний.

Рассматривая мотивационно-эмоциональный компонент оценки уровня сформированности познавательного интереса к природе, видим, что показатель в основном сформирован на уровне 57% - 59%.

Так в экспериментальной группе высокий показатель у 5% детей, в контрольной группе по этому показателю 9%. Для детей этой группы характерна эмоциональная отзывчивость и умение переживать. Они легко воспринимают окружающую их красоту.

Средний уровень у 59% детей экспериментальной группы и 57% контрольной группы. Для детей характерно эмоциональность в своих суждениях, однако прямого отношения к тому или иному образу у них нет. Низкий уровень у 36% экспериментальной группы и 35% контрольной. Для детей этой группы характерно отсутствие ярко выраженного интереса к природным явлениям. Они проявляют эмоциональную

отзывчивость только при условии собственной выгоды. Чаще всего свое отношение к окружающему выражают на вербальном уровне.

Рассматривая поведенческо-деятельностный компонент оценки уровня сформированности познавательного интереса к природе, видим, что в экспериментальной группе высокий показатель у 5% детей, в контрольной группе по этому показателю 4%. Средний уровень у 55% детей экспериментальной группы и 52% контрольной группы. Низкий уровень у 41% экспериментальной группы и 39% контрольной.

При рассмотрении методики видим, что для ребят характерно, при проявления когнитивного познавательного интереса к природе, активное участие в ответе на вопрос о понимании природы.

Однако, не все ребята экспериментальной группы так легко выстраивают диалог и умеют быстро и собрано давать ответы на поставленные вопросы. Они с большим удовольствием рассказывают, и описывать предметы, которые они бы отнесли к природе. Некоторые дети, при проведении методики, признались, что они с родителями каждую неделю на выходных ходят в парк. Именно поэтому, дети с удовольствием описывали деревья, кустарники, прочие объекты окружающей среды. Во всех ребятах очень высок уровень стремления узнавать что-то новое.

Следующий мотивационно-поведенческий элемент проводимой методики был направлен на определение чувств детей при обращении к природе. На данном этапе ребята, при ответе на такой вопрос, как «что вы чувствуете при обращении к природе» дети терялись. Многим из них было тяжело признаваться в своих чувствах. В контрольной группе ребята так же испытывали проблемы с ответами на поставленные в ходе проведения методики вопросы. Самым сложным для ребят был вопрос об описании их чувств.

При ответе на вопросы о своих чувствах, возникающих при наблюдении за красивыми явлениями ребята, зачастую, разводили руками не в силах описать свои эмоции.

Сложности с ответами возникли и на последнем – поведенческо-деятельностном компоненте. Дети при описании природы, с трудом дали ответ для чего она нужна. За то очень быстро сообразили, как за ней ухаживать, что нужно делать и как заботится.

В ходе констатирующего этапа было определено, что сосредоточенность, концентрация внимания на изучаемом объекте, теме проявлялась у очень небольшого процента исследуемых детей как контрольной, так и экспериментальной группы.

Средний показатель развития познавательного интереса, выявленный по данным критериям составляет от 3,5% до 4%.

По результатам наблюдения приходим к выводу, что уровень развития познавательного интереса детей контрольной и экспериментальной группы - очень низкий. Проведённая диагностика показала, что у исследуемых групп детей преобладает средний уровень сформированности познавательного интереса к природе.

Проведённая ранее диагностика показала, что исследуемых групп детей преобладает средний уровень сформированности познавательного интереса к природе. При этом требуется дополнительная работа, направленная на развитие познавательного интереса.

Основным фактором, который способствует развитию интеллектуальной активности детей, является природа. Именно, поэтому необходимо выстраивать такую организацию познавательной деятельности, при которой развитие познавательного интереса будет осуществляться через природу.

Основным инструментом при этом стал экологический дневник. При этом использовали разработки следующих авторов: Н.О. Никоновой, М.И. Талызиной «Экологический дневник дошкольника» разработаны по сезонам и с учетом возрастных особенностей; О.А. Воронкевич «Добро пожаловать в экологию», для практических занятий с детьми разных возрастных групп педагогами ДООУ и родителями детей дошкольников.

Для развития познавательного интереса были организованы дополнительные занятия с применением экологического дневника, направленные на развитие познавательного интереса, которые были организованы только для детей экспериментальной группы. Дети контрольной группы продолжили заниматься по плану дошкольного учреждения.

В течение восьми месяцев с сентября по апрель в экспериментальной группе проводилось исследование, целью которого было формирование познавательного интереса к природе у детей средствами экологического дневника.

Для работы направленной на развитие познавательного интереса к природе у экспериментальной группы был разработан перспективный план, состоящий из целенаправленных занятий. Все занятия заканчивались заполнением экологического дневника и выполнением заданий из него. Ведение дневника способствовало решению задач развития познавательного интереса у старших дошкольников, рассчитанное на весь учебный год и затрагивающее разные виды деятельности (наблюдение, элементы экспериментирования, логические задания, развивающие игры, работу с народными приметами, знакомство с художественным словом).

Особое внимание уделяется самостоятельности детей в ведении и заполнении дневника наблюдений за природой. Это пособие состоит из 4-х тетрадей дневников: «Осень», «Зима», «Весна», «Лето». Структура пособия подчинена логике учебного года и одновременно логике сезонных изменений в природе. Поэтому работа с пособием начинается с осени. Работу с каждым дневником мы ввели регулярно. Это способствовало выработке привычки, а затем и потребность наблюдать, интерес к исследовательской деятельности, в результате чего ребенок приобретает грамотную систему экологических представлений.

При проведении занятий много внимания обращалось именно на получение эмоционального ответа детей, обучение их умению наблюдать, анализировать.

Важной для формирования у детей познавательного интереса к природе, стало занятие на тему «Следы птиц». Поставленная в ходе занятия цель была направлена на ознакомление детей с разнообразием птиц, обитающих в городских парках и определения их следов. На этой экскурсии отличился Амирхан, который быстро и верно определял следы не только всем известных голубей, но и сорок и синиц.

Очень понравилось детям задание на тему «Разноцветные облака в разноцветном небе», которое было организовано в марте. Целью его стало предоставление возможности понаблюдать за мартовским небом, причудливостью облаков. На экскурсии мы определили, что такое облако, небо. Рассматривали особенности окрашивания неба. Определяли причину. Почему это происходит. Узнавали, как меняется солнце весной.

Выводы. Итак, проведённая ранее диагностика показала, что исследуемых групп детей преобладает средний уровень сформированности познавательного интереса к природе. Для работы направленной на

формирование эстетического отношения к природе у экспериментальной группы был разработан перспективный план, состоящий из целенаправленных занятий с применением экологического дневника.

Экологический дневник дошкольника, предназначен для использования воспитателями детских садов и родителями старших дошкольников и позволит организовать регулярное и целенаправленное обращение к природе для экологического образования мальчиков и девочек дошкольного возраста, реализовать личностно-ориентированную технологию в организации деятельности, направленной на экологическое освоение мира природы.

Литература:

1. Аблитарова А.Р., Ревинская Н.А. Развитие и формирование познавательного интереса у детей дошкольного возраста как психолого-педагогическая проблема / Педагогическое мастерство: материалы IX Междунар. науч. конф. - М.: Буки-Веди, 2016. - С. 107-110.
2. Воронкевич О.Н. Добро пожаловать в экологию. СПб.: Детство-Пресс, - 2018. - 124 с.
3. Круликов В.Н., Платонов Е.В., Шаранов Ю.А. Методы активизации познавательной деятельности, С.-Пб.: Знание, 2016. – С. 89.
4. Николаева С.Н. Юный эколог. Система работы в старшей группе детского сада. Для работы с детьми 5-7 лет. Серия «Экологическое воспитание в детском саду». Мозаика-синтез; М.: 2014. – 108 с.
5. Никонова Н.О. Экологический дневник дошкольника. - Санкт-Петербург: Детство-пресс, 2016. - 16 с.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент Миннуллина Розалия Фаизовна

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);

кандидат психологических наук, доцент Галич Татьяна Николаевна

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);

старший преподаватель Нуриева Алеся Радиевна

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга)

ПРОФИЛАКТИКА ТРУДНОСТЕЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ К УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМУ ПРОЦЕССУ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматривается проблема адаптации детей начальных классов в период перехода в основную школу. Авторами изучена проблема профилактики трудностей адаптации пятиклассников при переходе из начального в среднее звено образовательного процесса. Проведен эксперимент.

Ключевые слова: начальная школа, адаптация, дезадаптация, дискомфорт, риск, успеваемость, тревожность, конфликт, эмоциональное напряжение, познание, диагностика.

Annotation. The article deals with the problem of adaptation of primary school children during the transition to basic school. The authors studied the problem of preventing adaptation difficulties in fifth-graders during the transition from primary to secondary education process. An experiment was conducted.

Keywords: primary school, adaptation, maladjustment, discomfort, risk, academic performance, anxiety, conflict, emotional stress, cognition, diagnosis.

Введение. Адаптация учащихся к средней школе является одним из видов учебной адаптации. Под адаптацией обучения учащегося при переходе от начальной школы к средней школе, мы понимаем процесс взаимодействия личности учащегося пятого класса с образовательной средой начальной школы, в результате которого устанавливается оптимальное соответствие.

Опыт показывает, что речь у перехода детей из начальной школы в основную, тяжелый и переходный период. Отличающийся тем, что многие школьники испытывают эмоциональный дискомфорт и увеличивается риск школьной дезадаптации, которая в свою очередь усложняет учебно-воспитательный процесс. Наблюдается, снижение успеваемости школьников, увеличивается школьная тревожность, падает интерес к учению и к школе вообще, дети становятся конфликтными и напряженными.

В связи с этим было подготовлено и проведено на базе экспериментальное исследование по изучению профилактики трудностей адаптации пятиклассников при переходе из начального в среднее звено образовательного процесса.

Изложение основного материала статьи. Эксперимент речи является одним из этапов из основных всех методов роли научного познания детей вообще, педагогического исследования речи в частности. В его процедуре выделяют этап подготовки, проведения форм эксперимента, анализа речи результатов эксперимента этап и этап выработки рекомендаций фазы и программы речи их внедрения.

Для изучения этапуровня адаптации пятиклассников к основной школе, с учетом этой специфики силе поставленных нами задач, было необходимо выявить наиболее надежные способы изучения этой проблемы.

Подбор лишь диагностических двух материалов темп для экспериментального исследования речи производился с расчетом на получение силе с помощью этих средств выше данных, позволяющих проверить выше выдвинутую гипотезу.

Экспериментальное исследование речи проводилось в одной из школ г. Набережные Челны. В эксперименте участвовали учащиеся 5А и 5Б класса, общая численность выборки составила 50 человек.

В начале исследования был проведен констатирующий эксперимент.

Цель констатирующего эксперимента – организация и проведение диагностического исследования адаптированности пятиклассников к основной школе.

Как показывают данные, в экспериментальной и контрольной группе в начале учебного года

преобладает средняя школьная мотивация: 40% и 36% соответственно. Это свидетельствует о том:

- что у детей наблюдается частичная адаптация к учебно-воспитательному процессу в основной школе;
- они не испытывают отрицательных и негативных эмоций по отношению к школьному обучению, усваивает программу и понимает учебный материал;
- у них неплохие отношения с коллективом и учителями, но у этих школьников не сформированы познавательные мотивы и школа их интересует исключительно вне учебной деятельностью, учебный процесс и получение знаний им не так интересно, как общение со сверстниками. Вместе с тем они требуют контроля со стороны педагогов.

8% и 4% пятиклассников экспериментальной и контрольной группы соответственно имеют высокий уровень школьной мотивации, 28% и 36% пятиклассников контрольной группы имеют хорошую школьную мотивацию. Это говорит о том, что на начало учебного года при переходе из начальной в основную школу дети хорошо адаптировались, у них наблюдается положительное отношение к школе, сформированы познавательные мотивы. Учебный материал эти дети легко усваивают, проявляют самостоятельность в учебном процессе, выполняют поручения педагогов, занимают благоприятное положение в группе сверстников.

У 16% пятиклассников экспериментальной и 24% пятиклассников контрольной группы выявлен низкий уровень школьной мотивации. Это говорит о том, что эти дети отрицательно относятся к школе и к учебному процессу в целом, успеваемость у них низкая, они часто не усваивают материал, нарушают дисциплину.

У 8% школьников экспериментальной группы выявлена дезадаптация, крайне негативное состояние школьников, требующее неотложной помощи со стороны педагогов, психологов. Эти дети не усваивают учебный материал, крайне негативно относятся к школе, общению со сверстниками и учителями у них неблагоприятное, в целом они не хотят посещать школу.

Таким образом, в начале эксперимента выявлены практически одинаковые результаты исследования школьной мотивации у пятиклассников экспериментальной и контрольной группы.

У детей наблюдается средняя школьная мотивация, выявлены два дезадаптированных ученика с негативной мотивацией, лишь меньше половины испытуемых хорошо адаптировались при переходе в среднее звено и у них выявлена хорошая или высокая школьная мотивация.

Эмоциональное отношение к школе в экспериментальной и контрольной группе:

Я испытываю в школе	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Спокойствие	20%	16%
Усталость	48%	60%
Скуку	20%	28%
Радость	24%	20%
Уверенность в себе	8%	8%
Беспокойство	28%	20%
Раздражение	40%	48%
Чувство унижения	4%	0%
Страх	60%	64%
Благодарность	16%	20%
Симпатию к учителям	20%	24%
Желание приходить сюда	20%	12%

По данным, представленным в таблице, можно сказать, что в экспериментальной и контрольной группе пятиклассники испытывают страх, находясь в школе: 60% и 64% соответственно.

Также в контрольной группе выражена усталость у детей (60%) и раздражение (48%). В экспериментальной группе усталость испытывают 48% детей и раздражение 40% испытуемых.

Радость от посещения школы испытывают минимум пятиклассников, в экспериментальной группе – это 24% учеников, в контрольной группе – 20% испытуемых. Не хотят посещать школу многие школьники экспериментальной и контрольной группы: 80% и 88% соответственно.

Таким образом, было выявлено, что негативные чувства к школе преобладают над положительными как в экспериментальной, так и в контрольной группе в начале эксперимента. Это говорит о недостаточной адаптации пятиклассников.

В результате обработки данных метода экспертной оценки, было выявлено, что большинство пятиклассников экспериментальной и контрольной группы прошли адаптацию успешно: в зоне адаптации находятся 64% испытуемых экспериментальной группы и 76% контрольной группы.

Это свидетельствует о положительном отношении детей к школе, об адекватно воспринимаемых ими школьных требований, об хорошей успеваемости и дисциплине детей, о сформированности у них познавательных мотивов.

В зоне неполной адаптации находятся 28% испытуемых экспериментальной группы и 24% контрольной группы.

У данных детей школа не вызывает отрицательных эмоций, но у них не сформированы познавательные мотивы, для них школа больше развлечение, чем учебный процесс.

Неадаптированных пятиклассников не выявлено в контрольной группе, в экспериментальной группе выявлено два человека в зоне дезадаптации. У этих учеников наблюдается отрицательное отношение к школе, иногда даже крайне негативное. У них низкая работоспособность, низкая успеваемость и дисциплина.

Выводы констатирующего эксперимента:

В начале эксперимента выявлены практически одинаковые результаты исследования.

По трем методикам, направленным на выявление уровня школьной адаптации у пятиклассников экспериментальной и контрольной группы.

1. У пятиклассников выявлена средняя школьная мотивация, выявлены два дезадаптированных ученика с негативной мотивацией, лишь меньше половины испытуемых хорошо адаптировались при переходе в среднее звено и у них выявлена хорошая или высокая школьная мотивация.

2. У многих пятиклассников в начале эксперимента выражены отрицательные эмоции к школе. Дети испытывают такие чувства, как страх, раздражение, усталость. Радость от посещения школы испытывают минимум пятиклассников, не хотят посещать школу многие школьники экспериментальной и контрольной группы.

Негативные чувства к школе преобладают над положительными, что говорит о недостаточной адаптации пятиклассников.

3. По мнению педагогов, многие пятиклассники смогли адаптироваться к основной школе в начале учебного года. Выявлено два неадаптированных школьника.

Таким образом, можно сделать вывод о среднем уровне адаптации у пятиклассников, многие дети смогли адаптироваться к основной школе при переходе из начальной школы.

У данных детей школа не вызывает отрицательных эмоций, но у них не сформированы познавательные мотивы, для них школа больше развлечение, чем учебный процесс. Многие пятиклассники испытывают страх, раздражение, усталость при посещении школы. Радость от посещения школы испытывают минимум пятиклассников.

Анализ результатов констатирующего эксперимента предопределил необходимость проведения формирующего эксперимента.

При разработке формирующего эксперимента были использованы рекомендации Р.В. Овчаровой «Практическая психология в начальной школе» и В.В. Петрушинского «Игры, обучение, тренинг, досуг».

Была разработана программа профилактики дезадаптации пятиклассников в период перехода из начальной школы в основную школу.

Формирующий эксперимент проводился в трех направлениях:

1. Работа с педагогами, классными руководителями пятых классов (доклад на тему: «Трудности адаптации к учебно-воспитательному процессу в основной школе пятиклассника»). В конце даны рекомендации для педагогов и классных руководителей 5-классов. А также, представлены результаты констатирующего эксперимента в виде презентации).

2. Работа с родителями (родительское собрание на тему «Адаптация пятиклассников к основной школе». Были даны рекомендации для родителей, проведена ролевая игра «Услышать ребенка» и проведено анкетирование родителей).

3. Работа с пятиклассниками (10 профилактических занятий со школьниками, с целью предупреждения школьной дезадаптации в основной школе 2 раза в неделю).

Данная программа включала в себя совместную работу психолога, классного руководителя и учителей-предметников в начале обучения в пятом классе.

После завершения профилактической программы, составляется итоговый отчет, содержащий результаты первичного и вторичного диагностического исследования, выводы о проделанной работе.

Таким образом, проведение профилактической работы с пятиклассниками в период их перехода из начальной школы в основное звено, будет эффективно сказываться на их психологическом благополучии и физиологическом здоровье.

Пятиклассники быстрее адаптируются к новым учебным условиям основной школы, будут посещать школу с удовольствием и не бояться ее, стремятся к знаниям.

Педагоги и родители получают знания о трудностях адаптационного периода пятиклассников и станут более компетентными в этом вопросе.

Для подтверждения эффективности проведенной работы было организовано и проведено повторное диагностическое исследование уровня адаптации (дезадаптации) пятиклассников.

Для выявления эффективности проведенной профилактической работы по устранению трудностей адаптации пятиклассников к учебно-воспитательному процессу в основной школе было проведено повторное контрольное диагностическое исследование уровня адаптированности с использованием тех же методик, что и на констатирующем этапе эксперимента.

В конце эксперимента были получены результаты, отличающиеся от результатов констатирующего эксперимента, что говорит о динамике развития и положительном сдвиге в развитии школьной мотивации в результате профилактической работы по дезадаптации пятиклассников.

Произошел рост показателей, и если сравнивать результаты с предыдущим исследованием, то можно отметить уменьшение количества дезадаптированных детей до 0%, с низкой школьной мотивацией на 4%; увеличение количества детей с высокой школьной мотивацией на 4%, с хорошей школьной мотивацией на 12%.

Если сравнивать результаты контрольного эксперимента в экспериментальной и контрольной группе, также можно увидеть различия в результатах школьной мотивации. С хорошей школьной мотивацией в экспериментальной группе больше детей, чем в контрольной группе на 4%, с низкой мотивацией в экспериментальной группе меньше детей, чем в контрольной группе на 8%, с высокой мотивацией одинаковое количество испытуемых.

В конце эксперимента были получены результаты, отличающиеся от результатов констатирующего эксперимента по методике «Что я чувствую к школе», что говорит о динамике развития и положительном сдвиге в эмоциональном отношении к школе в результате профилактической работы по дезадаптации пятиклассников.

Произошел рост показателей, и если сравнивать результаты с предыдущим исследованием, то можно отметить уменьшение количества детей, испытывающих страх к школе на 36%, испытывающие усталость и раздражение на 24%. При этом увеличилось количество детей, желающих посещать школу на 40%, испытывающие радость от посещения школы на 16%, спроективание на 12%, уверенность в себе на 16%, благодарность на 8%, симпатию к учителям на 12%.

Если сравнивать результаты контрольного эксперимента в экспериментальной и контрольной группе, также можно увидеть различия в результатах исследования эмоционального отношения к школе. Пятиклассников экспериментальной группы, испытывающих желание посещать школу, на 40% больше, чем детей контрольной группы. На 16% больше испытуемых экспериментальной группы, испытывающих радость

от посещения школы, чем в контрольной группе. Они также в большей степени испытывают симпатию к учителям, чем дети контрольной группы, результат отличается на 16%.

Дети контрольной группы в большей степени испытывают усталость от школы, это чувство преобладает в контрольной группе на 36%, чем в экспериментальной группе. Также для пятиклассников контрольной группы присуще раздражение, чем для пятиклассников экспериментальной группы, результат отличается на 28%. Пятиклассников контрольной группы, испытывающих страх от школы, на 24% больше, чем детей экспериментальной группы с этим же чувством.

В конце эксперимента были получены результаты, отличающиеся от результатов констатирующего эксперимента в методе экспертной оценки, что говорит о динамике развития и положительном сдвиге в развитии адаптированности пятиклассников к среднему звену в результате профилактической работы по дезадаптации пятиклассников.

Произошел рост показателей, и если сравнивать результаты с предыдущим исследованием, то можно отметить уменьшение количества дезадаптированных детей до 0%, с неполной адаптацией на 12%; увеличение количества адаптированных детей на 20%.

Если сравнивать результаты контрольного эксперимента в экспериментальной и контрольной группе, также можно увидеть различия в результатах адаптированности. Адаптированных детей в экспериментальной группе больше на 8%, чем в контрольной группе, частично адаптированных детей в экспериментальной группе меньше на 8%, чем в контрольной группе. Дезадаптированных детей не выявлено.

В конце эксперимента после проведения профилактической работы по снижению дезадаптированных пятиклассников были выявлены существенные изменения в уровне их адаптированности к основной школе. Если в начале года были отмечены средняя школьная мотивация, дети испытывали страх, раздражение, усталость и не хотели посещать школу.

А также были выявлены дезадаптированные дети и дети с частичной адаптацией, то после проведения профилактической работы по устранению трудностей адаптации пятиклассников к учебно-воспитательному процессу в основной школе школьная мотивация повысилась, возросли положительные эмоции к школе, появилось желание посещать школу, уменьшилось количество детей с частичной адаптацией, а количество дезадаптированных детей снизилось до 0.

В контрольной же группе, где профилактическая работа не проводилась, к концу эксперимента произошли незначительные изменения.

Выводы. Таким образом, сравнивая результаты констатирующего и контрольного этапа можно сделать вывод: профилактическая работа по устранению трудностей адаптации пятиклассников к основной школе привела к положительным количественным и качественным изменениям. Повторная диагностика подтвердила, что в конце эксперимента были получены результаты, отличающиеся от результатов констатирующего эксперимента, что говорит о положительной динамике адаптированности пятиклассников.

Литература:

1. Артюхова И., Дереклеева Н., Савченко М. Адаптация учащихся 5-х классов к процессу обучения в средней школе // Школьный психолог. – 2005. - №12. - С. 25-28.
2. Дмитриева П.В. Диагностика социальной адаптации пятиклассников к изменившимся условиям обучения // Молодой ученый. -2014. №3. - С. 784-786.
3. Зеленая Л.В. Проблема адаптации в педагогической психологии // Современная психология: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2016 г.). - Казань: Бук, 2016. - С. 43-45.
4. Коробкина С.А. Адаптация учащихся на сложных возрастных этапах (1, 5, 10 классы): система работы с детьми, родителями, педагогами. Волгоград: Учитель, 2010. - 238 с.
5. Налчаджян А.А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии. М.: Эксмо, - 2010. - 368 с.
6. Сергачева О.С. Система работы классного руководителя по адаптации пятиклассников // Народное образование. – 2009. – № 7. - С. 230-237.
7. Шкуричева Н.А. Изучение взглядов учителя на проблему адаптации школьников к учебному коллективу // Начальная школа. – 2008. - № 8. – С. 15-19.

Педагогика

УДК 372

кандидат педагогических наук, доцент Миннуллина Розалия Фаизовна

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);

кандидат психологических наук, доцент Галич Татьяна Николаевна

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);

старший преподаватель Нуриева Алеся Радиевна

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга)

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА В УДО

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования коммуникативной компетенции у детей старшего дошкольного возраста. Коммуникативная компетентность – это сложная, многоплановая деятельность. Такая деятельность требует определенных навыков, дети старшего дошкольного возраста овладевают ими в процессе усвоения социального опыта, накопленного предыдущими поколениями. Проведено исследование по проблеме. Для диагностики коммуникативной компетенции были использованы методики Ж. Пиаже; А.Г. Асмолова, О.В. Дыбиной, А.Ю. Козловой; А.И. Захарова, О.В. Дыбиной.

Ключевые слова: компетенция, коммуникация, диагностика, социальный опыт, формирование, деятельность, дошкольный возраст, речевые навыки, умственная деятельность.

Annotation. The article deals with the problem of the formation of communicative competence in older

preschool children. Communicative competence is a complex, multifaceted activity. Such activities require certain skills; children of senior preschool age master them in the process of assimilating the social experience accumulated by previous generations. Research on the problem has been carried out. To diagnose communicative competence, the methods of J. Piaget were used; A.G. Asmolova, O.V. Dybina, A.Yu. Kozlova; A.I. Zakharova, O.V. Dybina.

Keywords: competence, communication, diagnosis, social experience, formation, activity, preschool age, speech skills, mental activity.

Введение. В современной науке достижения старших дошкольников в построении отношений с другими людьми отражаются в понятии «коммуникативная компетентность». В научных трудах имеется ряд исследований, посвященных анализу этой проблемы. Формирование коммуникативной компетенции у старших дошкольников предполагает развитие речевой деятельности и речевого поведения, соблюдение социальных норм речевого общения, правил речевого поведения. Нами было проведено исследование, где должны были изучить процесс формирования коммуникативной компетенции у старших дошкольников.

Изложение основного материала статьи. Эмпирическое исследование формирования коммуникативной компетенции у старших дошкольников проводилось на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения г. Набережные Челны в старшей группе №8 и №5. Выборка составила 56 детей старшего дошкольного возраста (5-6 лет). Характеристика выборки представлена в таблице 1.

Таблица 1

Характеристика выборки исследования

	Экспериментальная группа (старшая группа №8)	Контрольная группа (старшая группа №5)
количество	28	28
возраст	5-6 лет	5-6 лет
мальчики	16	14
девочки	12	14

Коммуникативную компетенцию у старших дошкольников мы оценивали по следующим критериям: коммуникативно-речевой навык, направленный на учет позиции собеседника; навык согласования действий по достижению общей цели для осуществления совместной деятельности; умение распознавать эмоциональное состояние другого человека, умения называть это состояние и учитывать его при взаимодействии; умение адекватно воспринимать партнера в процессе взаимодействия детей друг с другом, умения вести диалог, получать информацию, конструктивно решать конфликтные ситуации; умение вести диалог со взрослыми и сверстниками, принимать участие в коллективных делах.

Для диагностики коммуникативной компетенции нами были использованы методики: «Левая и правая стороны» (Ж. Пиаже); «Совместное рисование» (А.Г. Асмолов); «Отражение чувств» (О.В. Дыбиной, А.Ю. Козловой); «Интервью» (А.И. Захарова); «Необитаемы остров» (О.В. Дыбиной).

Рассмотрим уровень коммуникативно-речевых навыков, направленных на учет позиции собеседника экспериментальной группы. В результате проведения методики «Левая и правая стороны» (Ж. Пиаже) в экспериментальной группе были получены следующие результаты.

Большинство детей (57%) имеют средний уровень коммуникативно-речевого навыка, направленных на учет позиции собеседника.

14% детей показали высокий уровень коммуникативно-речевых навыков, направленных на учет позиции собеседника.

29% детей имеют *низкий уровень* коммуникативно-речевых навыков, направленных на учет позиции собеседника.

В результате проведения методики «Левая и правая стороны» (Ж. Пиаже) в контрольной группе были получены следующие результаты:

- 57% имеют средний уровень коммуникативно-речевого навыка, направленных на учет позиции собеседника;

- 18% детей показали высокий уровень коммуникативно-речевых навыков, направленных на учет позиции собеседника;

- 25% детей имеют *низкий уровень*.

Можно сделать вывод, что дети экспериментальной и контрольной группы обладают средним уровнем коммуникативно-речевых навыков, направленных на учет позиции собеседника.

Такие результаты связаны с тем, что интеллектуальный аспект коммуникативной компетенции у старших дошкольников недостаточно развит: дети недостаточно осознают потенциал различных позиций и точек зрения; есть трудности в ориентации на позицию других людей, отличную от собственной; в соотношении признаков предметов с особенностями точки зрения наблюдателя, в координации разных пространственных позиций.

Далее мы исследовали навык согласования действий по достижению общей цели для осуществления совместной деятельности дошкольников. Рассмотрим результаты методики «Совместное рисование» (А.Г. Асмолов) экспериментальной группы.

У большинства (54%) детей навыка согласования действий по достижению общей цели для осуществления совместной деятельности сформированы на среднем уровне. Дошкольники показали нейтральное эмоциональное отношение к совместной деятельности, взаимодействовали друг с другом в силу необходимости.

14% детей навыки согласования действий по достижению общей цели для осуществления совместной деятельности сформированы на высоком уровне. Пары дошкольников рисовали с удовольствием и интересом, проявили позитивное эмоциональное отношение к совместной деятельности.

32% детей навыки согласования действий по достижению общей цели для осуществления совместной деятельности сформированы на низком уровне. Мы отметили у детей покорность, без внутреннего согласия

авторитету партнера. Также мы обратили внимание на упрямую настойчивость на своем мнении.

Рассмотрим результаты методики «Совместное рисование» (А.Г. Асмолов) контрольной группы:

- 54% детей имеют навык согласования действий по достижению общей цели для осуществления совместной деятельности сформированный на среднем уровне;

- 14% дошкольников обладают навыком согласования действий по достижению общей цели для осуществления совместной деятельности сформированы на высоком уровне;

- 32% старших дошкольников контрольной группы проявили навык согласования действий по достижению общей цели для осуществления совместной деятельности на низком уровне.

Итак, дети экспериментальной и контрольной группы имеют средний уровень сформированности навыков согласования действий по достижению общей цели для осуществления совместной деятельности.

Такие результаты объясняются тем, что у детей недостаточно развиты:

- навык детей договариваться, приходить к общему решению, убеждать, аргументировать;

- навык взаимного контроля по ходу выполнения деятельности: дети не замечают у друг у друга отступления от первоначального замысла, а если и замечают, то не реагируют;

- проявляют нейтральное эмоциональное отношение (взаимодействуют друг с другом в силу необходимости).

В результате проведения методики «Отражение чувств» (О.В. Дыбиной, А.Ю. Козловой) в экспериментальной группе были получены следующие результаты:

Уровень умения распознавать эмоциональное состояние другого человека, называть это состояние и учитывать его при взаимодействии большинства детей (50%) средний. Дети справились с заданием с помощью взрослого. Высокий уровень диагностирован у (11%) детей исследуемой группы. Дошкольники самостоятельно, правильно определяли эмоциональные состояния сверстников и взрослых, объясняли их причину, делали прогнозы дальнейшего развития ситуации. Низкий уровень диагностирован у (39%) дошкольников. Дети затруднялись в определении эмоциональных состояний изображенных на картинках людей, не могли объяснить их причину, предположить дальнейшее развитие ситуации.

В результате проведения методики «Отражение чувств» (О.В. Дыбиной, А.Ю. Козловой) в контрольной группе были получены следующие результаты:

Уровень умения распознавать эмоциональное состояние другого человека, называть это состояние и учитывать его при взаимодействии контрольной группы составляет:

- высокий уровень – у (7%) детей контрольной группы;

- средний уровень – диагностирован у (57%) детей контрольной группы;

- низкий уровень - диагностирован у (36%) детей контрольной группы.

По данным эксперимента можно сделать вывод, что умение распознавать эмоциональное состояние другого человека, называть это состояние и учитывать его при взаимодействии у дошкольников экспериментальной и контрольной группы развито на среднем уровне. Такие результаты связаны с тем, что дошкольники плохо понимают эмоциональные состояния; с трудом могут о них рассказать.

Результаты проведения методики «Интервью» (А.И. Захарова) в экспериментальной группе:

Уровень умения адекватно воспринимать партнера в процессе взаимодействия детей друг с другом, умения вести диалог, получать информацию, конструктивно решать конфликтные ситуации экспериментальной группы составляет: высокий уровень у (7%) детей; средний уровень диагностирован у (54%) дошкольников; низкий уровень диагностирован у (39%) детей.

Результаты проведения методики «Интервью» (А.И. Захарова) в контрольной группе: высокий уровень – у (7%) детей контрольной группы; средний уровень – диагностирован у (61%) детей контрольной группы; низкий уровень - диагностирован у (32%) детей контрольной группы.

По данным эксперимента можно сделать вывод, что умение адекватно воспринимать партнера в процессе взаимодействия детей друг с другом, вести диалог, получать информацию, конструктивно решать конфликтные ситуации контрольной группы у дошкольников экспериментальной и контрольной группы развито на среднем уровне.

Результаты проведения методики «Необитаемы остров» (О.В. Дыбиной) в экспериментальной группе: высокий уровень у (7%) детей старшего дошкольного возраста; средний уровень диагностирован у (50%) дошкольников; - низкий уровень диагностирован у (43%) детей исследуемой группы.

Результаты проведения методики «Необитаемы остров» (О.В. Дыбиной) в контрольной группе: высокий уровень – у (7%) детей старшего дошкольного возраста контрольной группы; средний уровень – диагностирован у (54%) детей контрольной группы; низкий уровень - диагностирован у (39%) детей контрольной группы.

По данным эксперимента можно сделать вывод, что умение вести диалог со взрослыми и сверстниками, принимать участие в коллективных делах у исследуемых дошкольников развито на среднем уровне

Подведем итог исследования коммуникативной компетенции у старших дошкольников.

Результаты исследования уровня навыков коммуникативного общения

Критерии	Экспериментальная группа			Контрольная группа		
	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий
Коммуникативно-речевой навык, направленный на учет позиции собеседника Методика «Левая и правая стороны» (Ж. Пиаже)	29%	57%	14%	25%	57%	18%
Навык согласования действий по достижению общей цели для осуществления совместной деятельности Методика «Совместное рисование» (А.Г. Асмолов)	32%	54%	14%	29%	50%	21%
Умение распознавать эмоциональное состояние другого человека, называть это состояние и учитывать его при взаимодействии Методика «Отражение чувств» (О.В. Дыбиной, А.Ю. Козловой)	39%	50%	11%	36%	57%	7%
Умение адекватно воспринимать партнера в процессе взаимодействия детей друг с другом, умения вести диалог, получать информацию, конструктивно решать конфликтные ситуации Методика «Интервью» (А.И. Захарова)	39%	54%	7%	32%	61%	7%
Умение вести диалог со взрослыми и сверстниками, принимать участие в коллективных делах Методика «Необитаемый остров» (О.В. Дыбиной)	43%	50%	7%	39%	54%	7%

Мы можем сделать вывод, что коммуникативная компетенция у старших дошкольников экспериментальной и контрольной группы развита на среднем уровне: интеллектуальный аспект коммуникативной компетенции у старших дошкольников недостаточно развит; недостаточно развиты: навык договариваться, приходить к общему решению, убеждать, аргументировать; навык взаимного контроля по ходу выполнения деятельности; проявляют нейтральное эмоциональное отношение (взаимодействуют друг с другом в силу необходимости); плохо понимают эмоциональное состояние сверстников, взрослых; с трудом могут о нем рассказать; недостаточно развита положительная активность в общении, дети сами не инициируют общение.

Исходя из результатов констатирующего эксперимента, нами была разработана программа по формированию коммуникативной компетенции у детей старшего дошкольного возраста.

Для формирования коммуникативной компетенции у детей старшего дошкольного возраста экспериментальной группы нами были выбраны следующие виды деятельности: театральные игры, коллективный рисунок, коллективное применение, командная работа, тренировка, упражнения.

На этапе формирующего эксперимента нами была разработана и внедрена программа по формированию коммуникативной компетентности у детей старшего дошкольного возраста экспериментальной группы.

Программа включает в себя 12 занятий по формированию коммуникативной компетенции: «Дружелюбные парни»; «Садовники» (коллективная посадка рассады); «Вспомни лето» (коллективный рисунок); «Рука друга»; «Лесная поляна» (коллективная заявка); «Дружная команда» (коллективная заявка); «Понимать друг друга»; «Поможем Золушке»; «Коллективная уборка группы» (коллективная работа); «Ты мой друг, а я твой друг» (тренировка); «Дружба» (тренировка); «Цветок дружбы и добра» (тренировка).

Мы начали эксперимент по формированию занятия «Дружелюбные парни». На занятии мы создали образ мышления для совместной деятельности и сформировали способность оценивать нашу и коллективную деятельность. Потом у нас был занятие «Садовники». Одним из самых интересных для детей стал коллективный розыгрыш на тему «Вспомни лето». Дети улучшили способность самостоятельно действовать в соответствии с намеченным алгоритмом для достижения создания выразительного образа.

Следующим был занятие на тему «Рука друга». У детей дошкольного возраста экспериментальной группы сформировались этически ценные навыки и поведение по отношению к другим людям.

Одним из самых увлекательных было занятие коллективной заявки на тему «Лесная поляна». Ребята изобразили средства приложения коллективной работы «Лесная поляна», распределяя обязанности между собой.

Затем у нас был занятие по коллективной заявке на тему «Дружная команда». На этом занятии мы продолжали учить детей чувствовать себя уверенно в группе сверстников. Игра «Рукопожатие» была направлена на сплочение группы. Игра «Урожай» продолжала учить детей чувствовать себя уверенно в команде сверстников. В игре «Бабушкины клубки» сформировалось желание сказать что-то приятное кому-то.

В игре «Исследователь» закреплена возможность координировать свои действия в совместной игре. «Мои чувства» сформировали адекватную самооценку.

Затем мы организовали занятие на тему «Мы понимаем друг друга». В этом упражнении дети разъяснили, что такое настроение и от чего оно зависит. Дошкольники научились прислушиваться к мнению своих товарищей.

Далее мы провели занятие на тему «Поможем Золушке». Эта деятельность способствовала формированию элементарных общепринятых норм и правил поведения в отношениях со сверстниками и взрослыми.

Занятие «Коллективная групповая уборка» научил детей участвовать в организованной работе группы сверстников, связывать их деятельность с работой других.

Тренинг на тему «Ты мой друг, а я твой друг» выработал бережное отношение к людям, умение учитывать интересы других.

Игра «Подарок» заставила детей задуматься о своих действиях и действиях окружающих. Игра «Вежливые слова» научила детей гибко использовать мимику, пантомиму и голос в общении, чтобы поделиться своим опытом.

Тренинг на тему «Дружба» сформировал навыки группового взаимодействия и сплоченности среди детей экспериментальной группы. Ребята научились принимать групповые решения.

Заключительная тренировка была «Цветок дружбы и добра». Мы мотивировали детей делать добрые дела, добрые дела на благо других.

В конце формирующего эксперимента мы проверили результаты формирования коммуникативной компетенции у детей экспериментальной и контрольной группы.

Таблица 3

Результаты исследования уровня навыков коммуникативного общения

Критерии	Экспериментальная группа			Контрольная группа		
	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий
Коммуникативно-речевой навык, направленный на учет позиции собеседника Методика «Левая и правая стороны» (Ж. Пиаже)	-	43%	57%	21%	54%	25%
Навык согласования действий по достижению общей цели для осуществления совместной деятельности Методика «Совместное рисование» (А.Г. Асмолов)	-	46%	54%	21%	50%	29%
Умение распознавать эмоциональное состояние другого человека, называть это состояние и учитывать его при взаимодействии Методика «Отражение чувств» (О.В. Дыбиной, А.Ю. Козловой)	-	46%	54%	21%	65%	14%
Умение адекватно воспринимать партнера в процессе взаимодействия детей друг с другом, умения вести диалог, получать информацию, конструктивно решать конфликтные ситуации Методика «Интервью» (А.И. Захарова)	-	47%	53%	25%	61%	14%
Умение вести диалог со взрослыми и сверстниками, принимать участие в коллективных делах Методика «Необитаемый остров» (О.В. Дыбиной)	-	39%	61%	29%	57%	14%

Из таблицы 3 мы видим, что по всем методикам дети старших групп показали средний уровень.

Выводы. Мы можем сделать вывод, что коммуникативная компетенция у старших дошкольников экспериментальной группы достигла высокого уровня, а в контрольной группе осталась на среднем уровне.

Такие результаты связаны с тем, что старшие дошкольники экспериментальной группы:

- научились понимать потенциал различных позиций и точек зрения, ориентация на позицию других людей, отличную от собственной;
- научились соотносить признаки предметов с особенностями точки зрения наблюдателя, хорошо координируют разные пространственные позиции;
- научились координировать, взаимоконтролировать действия с партнером, помогать друг другу, следить за реализацией принятого замысла, совместно планировать общие действия;
- научились хорошо понимать и объяснять эмоциональные состояния окружающих;
- научились получать необходимую информацию в общении (задавать наводящие вопросы), вести продуктивный диалог со взрослыми и сверстниками;
- сформирована положительная активность в общении, научились самостоятельно инициировать общение.

Исходя из результатов контрольного эксперимента, мы можем утверждать, что программа по формированию коммуникативной компетенции у детей старшего дошкольного возраста эффективна.

Литература:

1. Алифанова Е.М. Формирование коммуникативной компетенции детей дошкольного и младшего школьного возраста средствами театрализованных игр: дисс. к.п.н. – Волгоград, 2001. – 168 с.
2. Антипова В.М., Колесина К.Ю., Пахомова Г.А. Компетентностный подход к организации дополнительного образования в университете // Педагогика. 2006. - № 8. - С. 57-62.
3. Арушанова А.Г. Развитие коммуникативных способностей дошкольника. - М.: ТЦ Сфера, 2011. - 80 с.
4. Гурова, Р.Г. Нравственные проблемы воспитания. - М.: Педагогика, 2011. - 247 с.
5. Дыбина О.В. Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников. - М.: Владос, 2008. - 48 с.
6. Захарова Т.В., Басалаева Н.В., Казакова Т.В., Игнатъева Н.К. Коммуникативная компетентность: понятие, характеристики // Современные проблемы науки и образования. – 2015. - № 4. - С. 2-8.

УДК 371

кандидат педагогических наук Миронцева Светлана Сергеевна
Институт общественных наук и международных отношений
Севастопольского государственного университета (г. Севастополь)

ОСОБЕННОСТИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ

Аннотация. В статье рассматриваются педагогические основы формирования иноязычной компетенции у будущих военнослужащих в рамках непрерывного военного образования. Особое внимание уделяется методике организации образовательного процесса, способах этой организации, ее технологиях. Рассматриваются предпосылки для формирования иноязычной подготовки курсантов военных вузов, актуализируются существующие проблемы в этой сфере и определяется спектр существующих на данный момент аспектов, которые определяют будущее иноязычных компетенций в области военной подготовки. Определяется значение иностранного языка с точки зрения его применения как в социокультурной среде, призванного регулировать международные отношения, так и профильной, профессиональной области взаимодействия профессионала с окружающим миром и объектом его профессии. заключение статьи приводятся комплексный вывод, характеризующий настоящую исследовательскую работу и подводящий ее итоги.

Ключевые слова: педагогика, курсант военного вуза, организация образовательного процесса, иноязычная подготовка военных, иноязычная компетенция.

Annotation. The article discusses the pedagogical foundations of the formation of foreign language competence in future servicemen in the framework of continuous military education. Particular attention is paid to the methodology of organizing the educational process, methods of this organization, and its technologies. The prerequisites for the formation of foreign language training of cadets of military universities are considered, the existing problems in this area are actualized and the spectrum of the currently existing aspects that determine the future of foreign language competencies in the field of military training is determined. The importance of a foreign language is determined from the point of view of its application both in the socio-cultural environment, designed to regulate international relations, and in the profile, professional area of interaction of a professional with the outside world and the object of his profession. conclusion of the article provides a complex conclusion that characterizes the present research work and summarizes its results.

Keywords: pedagogy, cadet of a military university, organization of the educational process, foreign language training of the military, foreign language competence.

Введение. Современные педагогические реалии характеризуется значительной интенсификацией и индивидуализацией образования. Это связано со многими социокультурными процессами, происходящими в современном обществе, которые формируют спектр актуальных проблем и участвуют в их решении. Таким образом, интенсификация представляет собой особый интерес для современных педагогов, особенно в области организации образовательного процесса в рамках предоставления иноязычной подготовки студентов разного уровня, специальности, категории и т.д. Особая роль отведена организации образовательного процесса для курсантов военного ВУЗа, которые нуждаются мне только в практической подготовке, носящей исключительно прикладной характер, но и в теоретической, которая способна сформировать особый потенциал будущего офицера, определить его уровень знаний и стать основой для развития многих и многих компетенций.

Иноязычная подготовка курсантов сегодня должна стать передовой областью функционирования современного военного вуза. Можно сказать, что это связано с необходимостью военных принимать участие в решении международных вопросов, проявлять себя в международных конференциях и на собраниях, а также с необходимостью развития специалистов нового уровня, которые способны осуществлять свою деятельность в рамках различных условий, в том числе и межкультурных, межкузыковых.

Рассмотрению специфики иноязычной подготовки курсантов военных вузов посвящены труды таких отечественных исследователей, как Е.В. Зимица, Л.Ю. Минакова, А.В. Пилюкова, Е.А. Нейман, О.А. Обдалова, С.К. Гураль, И.В. Черникова и другие.

Изложение основного материала статьи. Сегодня применение технологий непрерывного интенсивного образования нашли особое применение в практике профессиональной подготовки многих специалистов различных направлений, в том числе и военных. Для начала обратим внимание на факторы непрерывности, интенсификации и индивидуализации образования в военных вузах, определим их значение для будущих офицеров и выявим место иноязычной подготовки в их рамках [3].

Под непрерывностью иноязычной подготовки курсантов военного вуза мы понимаем реализацию длительного непрерывного иноязычного наполнения образовательной программы, начиная со школы, заканчивая самостоятельным изучением иностранных языков. В случае с курсантами, они должны со школы понимать и осознавать значение иноязычных компетенций в условиях разностороннего и полноценного образования. Непрерывность характеризуется поэтапностью, которая берет свое начало в школе, создавая тем самым предпосылки для первого, важнейшего этапа – подготовки к изучению иностранных языков. Здесь ученик получает первостепенную информацию об изучаемом им языке, его свойствах, формах и специфике. Позже он проходит несколько этапов, на которых получает первоначальные знания, связанные с изучением фонетики и базовой грамматики иноязычной дисциплины. При этом формируется особый пласт знаний, способный удовлетворить потребности педагога в наполненности программы, а учеников – в получении иноязычной актуальной подготовки.

Непрерывность характеризуется предложением изучения иноязычной компетенции в рамках ВУЗа, сразу после окончания школы. В связи с этим программа ВУЗа должна не замещать, а дополнять и продолжать программу, изучаемую в школе и наполнять её новыми свойствами, знаниями и механизмы воздействия на теоретико-практический аппарат и базис будущего офицера.

Интенсификация же определяет концентрацию наполненности учебной программы иноязычными дисциплинами и их ответвлениями. При этом интенсификация способна очистить рамки воздействия иноязычных компетенций на деятельность и дальнейшее поведение обучающихся в рамках образования.

Говоря о курсантов военного ВУЗа необходимо отметить, что их программа в особенности отличается интенсивностью и особой наполненностью различными смежными и междисциплинарными структурами.

Под индивидуализацией принято понимать особое современное положение, возникшее в XXI веке, лежащее в основе все системы образования сегодня. Индивидуализация предполагает ориентированность системы образования на предоставление максимально возможных знаний главному субъекту образовательного процесса – обучающемуся, который является ядром и главной целью, и в тоже время механизмом деятельности всей образовательной системы [4].

Рассматривая все эти понятия в комплексе, необходимо отметить, что все они способствуют наилучшему усвоению иноязычных компетенций обучающимися различных направлений подготовки, в том числе и военной. При этом необходимо понимать значение такой подготовки для современного офицера.

Многие исследователи отмечают, что сегодня существует необходимость в структуризации иноязычной образовательной деятельности в военном ВУЗе [1, 2, 4]. такая структуризация может происходить посредством различных процессов, в том числе путем поэтапной, многоступенчатой и разноуровневой дифференциации образовательного пространства на инвариантные сегменты, которые логически и фактически связаны с непрерывным курсом, изучаемым сначала в школе, потом в ВУЗе. Подобная структуризация предполагает разделение курса получения иноязычной компетенции будущими офицерами на несколько ступеней:

- первостепенный вводный курс, наполненный в основном лексическими и фонетическими базовыми знаниями, необходимыми для формирования полноценной разговорной компетенции. Этот этап позволяет дополнить существующую базу знаний и заполнить возникающие в ней пробелы, появившиеся ещё на этапе школьного образования;

- введение младших курсов вуза в систему интенсивного иноязычного образования путем внедрения языковых и речевых упражнений, связанных непосредственно с профильным образованием и дополняющих положения военного образования, дублирующих его на иностранном языке. Это помогает будущим выпускникам овладеть понятийным аппаратом будущей профессии на международном уровне, что позволяет им ориентироваться в процессе международной коммуникации посредством общеупотребительных терминов и унификации понятий;

- повышение уровня иноязычной грамотности у курсантов более старших курсов, направленных на выполнение больше практической деятельности, нежели ее теоретического освоения. Повышение происходит посредством внедрения экзаменационных и зачётных сессий, практических семинаров и мероприятий по защите дипломных проектов на иностранном языке. При этом применяются технологии внеаудиторной и самостоятельной работы обучающегося, что позволяет сформировать иноязычный потенциал, который может быть реализован в дальнейшем посредством не только межличностной коммуникации с носителем иного языка, но и посредством организации научно-исследовательской деятельности в рамках иноязычных компетенций [1].

Особое внимание следует уделить самостоятельной, внеаудиторной работе курсантов, которая может заключаться в осуществлении проектной и другой деятельности, направленной как на овладение иноязычной компетенцией и представление итогового проекта, так и результата, полезного для обучающегося, педагога, образовательной среды и т.д. Самостоятельная работа, кроме того, формирует определенный личностный потенциал курсанта, который лежит в основе его профессионального становления и формирования профессиональной культуры, осознания своей роли в военной структуре государства. самостоятельное изучение иностранного языка ещё и сказывается на формировании критического мышления, необходимого для каждого военного. При этом средства иноязычной компетенции позволяют исследовать образ жизни и менталитет другого народа, что также может быть полезным при выполнении особых задач, связанных с различными военными специализированными задачами.

В отдельности следует поговорить о таких аспектах иноязычной компетенции, как лексика, грамматика, фонетика, я синтаксис, лежащие в основе любого языка. Все эти аспекты необходимо реализовывать постепенно и логической последовательности: от наиболее простого, одно сложного к наиболее комплексному и многоуровневому. При этом курсанту необходимо владеть не только разговорными компетенциями, но и специальными, направленным исключительно на его собственную деятельность и отражение его действий посредством речевого потенциала иностранного языка. Будущий военный в обязательном порядке должен свободно владеть терминологией военного дела как на своём, родном языке, так и на иностранном (зачастую английском, являющимся общепризнанным международным единым языком).

Также следует уделять внимание такому роду деятельности, как проектная точка курсант военного вуза, осуществляющий образовательную деятельность в рамках современного международного образовательного процесса, должен свободно владеть проектными технологиями и умениями, поскольку они составляют проектный потенциал, необходимый для активизации тактического, стратегического и аналитического мышления, которые в свою очередь, являются передовыми и системообразующими в рамках военной специальной подготовки. Проектная деятельность на иностранном языке, носящая регулярный характер, является источником параллельного развития как иноязычной компетенции, связанной с овладением иностранным языком, а также источником реализации проектного и конструкторского потенциала будущего офицера. При этом формируется система комплексного образования, отвечающего всем международным мировым тенденциям [3].

При этом педагогам необходимо ориентироваться на образовательные маршруты, их составление и реализацию. Важно формировать такой маршрут, который может удовлетворять потребности всех субъектов образовательного процесса военного ВУЗа. Такие маршруты могут быть разработаны как непосредственно старшим составом, офицерами, так и приглашенными методистами, министрами образования, управленцами в сфере высшего военного образования.

Маршрут должен содержать пути аналитического, критического, рефлексивного, организационно-управленческого, прикладного характера. В основу такого маршрута ложится [1]:

- аналитика последующей профессиональной деятельности будущих выпускников вуза, которая предполагает рассмотрение специфики иноязычной компетенции а рамках ее образовательной ценности и потенциала. Военно-профессиональное образование, включающее иностранные компетенции, направлено на подготовку такого военного специалиста, который способен решать вопросы, связанные с организационно-

управленческой деятельностью в рамках первичной офицерской должности. При этом иностранный язык здесь является как целью, так и средством обучения, что дает нам право полагать, что дисциплины, направленные на изучение и освоения иностранного языка, способствуют формированию навыков, которые позволяют военному осуществлять собственную профессиональную деятельность в иноязычной среде, а также собственно применять этот язык в рамках профессиональной деятельности;

– формирование содержательной структуры обучения, определение специфики организации воспитательно-образовательной деятельности на разных ступенях военно-профессиональной подготовки курсантов. Здесь необходимо учитывать комплекс образовательных предметов, их взаимосвязь с иноязычной компетенцией в рамках каждого конкретного курса в совокупности с многоуровневым непрерывным и интенсивным обучением иностранному языку. Именно содержание обучения определяет выбор механизмов и технологий воздействия на образовательный потенциал обучающегося курсанта, отвечает за его активизацию в рамках образовательной деятельности и профессиональной подготовки. Важно понимать, что содержание обучения отражает необходимую минимальную информацию, составляющую главную основу профессиональной и образовательной военно-профессиональной деятельности курсанта;

– определение организационно-управленческих форм образовательно-воспитательного процесса, обязательных для формирования и реализации образовательного процесса в рамках овладения обучающимся иноязычной компетенцией. На этом этапе маршрут необходимо скорректировать и определить ключевые организационные формы, а также обратить внимание на методическое обеспечение всего образовательного процесса, что позволит скорректировать и урегулировать его в нужном направлении. Важно правильно структурировать наполненность практическим и теоретическим аспектами, поскольку зачастую существует проблема недостаточной теоретической подготовки военных, наряду с преобладанием практической деятельности. Это связано с тем, что больше внимания преподавательским составом уделяется подготовки непосредственно практических специалистов, а также исключением из программы таких важных дисциплин, как общая история, языковые основы, математика и т.д.

При этом часто не уделяется достаточное внимание иностранному языку, который сегодня лежит в основе развития каждого современного члена общества и высококлассного профессионала. В связи с этим важно сформировать такой маршрут, который бы удовлетворял потребности курсантов не только в профессиональной среде, но и оказывал положительное влияние на их социализацию и становление в социокультурном пространстве как социально активной личности, владеющей всеми возможными современными инструментами для налаживания национальной и межличностной коммуникации с представителями иных национальностей и иных сфер профессиональной деятельности. Необходимо урегулировать вопросы с внеаудиторные занятиями практического характера, поскольку они являются определенным потенциалом и представляют собой важную ступень образования любого специалиста;

– непосредственная подготовка материалов, которые могут включать проблемные вопросы, материалы бесед и сообщений, необходимых для реализации одного из наиболее важных этапов педагогического процесса – мотивационного. Иноязычная компетенция должна подразделяться на определенные модули, который в свою очередь, должны гармонично включаться в ранее разработанное содержание образовательной деятельности. Важно обратиться к методике формирования учебного плана в соответствии с его многоуровневой структурой и структурой самодисциплины, подразумевающей поэтапное овладение языком будущим военным. Особенно необходимо уделять внимание средствам и технологиям, применяемым в ходе освоения иностранного языка, а также усвоить их ценность как для кругозора и мировоззренческого потенциала курсантов, так и для их воспитания в различных направлениях. Воспитание будущих военных должно проводиться по различным направляющим: она может быть гражданским, социальным, личностным, нравственным, профессиональным. В связи с этим необходимо обращать внимание на средства иностранного языка, способные влиять на все эти аспекты ты, а также регулировать их;

– формирование комплекса практических упражнений, включённых в сущностный и процессуальный контекст методических пособий, учебных пособий и т.д. Интерес здесь представляют собой именно учебные пособия, а также упражнения в них, которые отражают и задают уровень начальной подготовки курсантов в области освоения иноязычной компетенции. Кроме того, посредством упражнений возможно акцентировать внимание курсантов на той или иной теме или модуле, изучаемых данным случае. При этом подобные упражнения в обязательном порядке формируются в соответствии с характером формируемого навыка различного характера (фонетического, грамматического, синтаксического, лексического и т.д.).

Помимо этого, маршрут может содержать экзаменационную часть, механизмы контроля и регуляции образовательной деятельности и т.д., которые выбираются каждым методистом в отдельности.

Выводы. Подводя итоги исследования, хотелось бы отметить, что сегодня изучение иностранного языка является передовой областью военно-профессиональной деятельности любого современного военного. Кроме того, именно на овладении иноязычной компетенцией строится мотивационная структура, лежащая в основе стимулирования специалистов к осуществлению профессиональной деятельности в наиболее продуктивном порядке. Преимущество сегодня отдается именно тем офицерам и курсантам, которые свободно владеют иностранным языком, могут осуществлять свою деятельность с применением средств этого языка, а также умеют организовывать и регулировать собственную деятельность в иностранных условиях, с учётом собственные системы знаний в области иноязычной компетенции.

Литература:

1. Зими́на Е.В. Особенности методики обучения иностранным языкам курсантов военного вуза в процессе непрерывного профессионального образования // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2007. №32.
2. Минакова Л.Ю., Пилюкова А.В. Модернизация образовательной программы по иностранному языку для студентов неязыковых направлений подготовки // Язык и культура. 2014. № 3 (27). С. 157-165.
3. Найман Е.А. Теория речевых актов в критическом зеркале лингвистической антропологии и социолингвистики // Язык и культура. 2015. № 4 (32). С. 53-62.
4. Обдалова О.А., Гураль С.К. Концептуальные основы разработки образовательной среды для обучения межкультурной коммуникации // Язык и культура. 2012. № 4 (20). С. 83-96.
5. Черникова И.В. Проблема «язык и мышление» в свете системно-эволюционного метода // Язык и культура. 2016. № 2 (34). С. 207-216.

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент **Оконешникова Надежда Владимировна**

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА

Аннотация. В работе рассматриваются педагогические условия формирования этнокультурной компетентности студентов-будущих учителей средствами народного декоративно-прикладного искусства. Исходя из анализа теоретической литературы и обобщения педагогического опыта определены условия: определение педагогических возможностей народного прикладного искусства; введение в содержание дисциплин регионального компонента; использование системы индивидуальных и коллективных форм деятельности.

Ключевые слова: формирование, этнокультурная компетентность, народное прикладное искусство, педагогические условия.

Annotation. The article discloses the pedagogical conditions for the formation of ethnocultural competence of students-future teachers by means of folk decorative and applied arts. Based on the analysis of theoretical literature and the generalization of pedagogical experience, conditions are determined: determining the pedagogical capabilities of folk applied art; introduction of a regional component to the disciplines; use of the system of individual and collective forms of activity.

Keywords: formation, ethnocultural competence, folk applied arts, pedagogical conditions.

Введение. В настоящее время в связи с процессом интеграции российской системы образования в международное образовательное пространство, разрабатываются модели региональных образовательных структур, учитывающих как глобальные, так и региональные и этнокультурные особенности. Становится актуальной проблема поликультурного образования, в центре которого находится личность, обладающая межкультурной компетентностью, сформированной на основе этнической культуры. Формирование этнокультурной компетентности будущих учителей является одной из важных задач системы высшего образования.

Разработанная модель формирования этнокультурной компетентности будущих учителей начальных классов, содержащая когнитивный, деятельностный и личностный компоненты. Сформированность этнокультурной компетентности студентов определяется с помощью следующих критериев: наличие глубоких этнокультурных знаний, необходимых для педагога как транслятора национальной культуры; успешное практическое применение полученных знаний и навыков в творческой прикладной деятельности; способность к сохранению, развитию и пропаганде культурно-исторического наследия своего и других народов.

Исходя из анализа теоретической литературы и обобщения педагогического опыта, мы определили следующие педагогические условия: определение педагогических возможностей народного прикладного искусства; введение в содержание дисциплин регионального компонента; использование системы индивидуальных и коллективных форм деятельности.

Изложение основного материала статьи. Вопросы этнокультурной подготовки педагогов, системно-целостный подход к подготовке учителя национальной школы рассматривается в трудах Г.Н. Волкова [1]. Проблема формирования ценностей национальной культуры как важнейшей составляющей личности учителя, неразрывно связана с проблемой формирования национального самосознания, являющегося предметом исследования психологов Л.С. Выготского, И.С. Кона, А.Н. Леонтьева, В.С. Мерлина, И.Н. Чесноковой, этнографов А.Г. Агаева, Ю.В. Бромлей, Л.М. Дробижевой, В.И. Козлова, Г.В. Шелепова, философов А.И. Арнольдова, Н.А. Бердяева, И.А. Ильина, Н.О. Лосского, Э.С. Маркарян, В.С. Соловьева.

Проблемы развития регионального образования и специфика профессиональной подготовки будущих педагогов рассмотрены в трудах В.Ф. Афанасьева, И.С. Портнягина, П.П. Борисова, Ф.В. Габышевой, Е.И. Михайловой, А.А. Григорьевой, Л.И. Аманбаевой, Д.А. Данилова, Е.П. Жиркова, А.В. Ивановой, А.Г. Корниловой, В.Д. Михайлова, А.В. Мордовской, А.Д. Семенович, И.И. Портнягина, Н.Д. Неустроева, А.Д. Николаевой и др.

Само понятие «этнокультурная компетентность» рассматривалось рядом отечественных авторов. Так, А.Н. Некрасова под «этнокультурной компетентностью» понимает определенное социально-психологическое свойство личности, обладающей определенным уровнем подготовленности к вступлению в межэтническое общение, т.е. такую осведомленность, которая позволяет личности легко и раскованно включаться в национально окрашенные ситуации общения, обеспечивает различную степень оптимизации взаимоотношений с представителями иных этнокультурных традиций.

По мнению В.Н. Галяпиной и Т.В. Поштаревой «этнокультурная компетентность» рассматривается как свойство личности, выражающееся в наличии объективных представлений и знаний о той или иной культуре, реализующейся через умения, навыки и модели поведения, способствующие эффективному межэтническому взаимопониманию и взаимодействию [2].

Наиболее близко нашему пониманию этнокультурной компетентности подход С.Б. Серяковой, исследующей проблему формирования этнокультурной компетентности педагога дополнительного образования [6]. Автор определяет понятие «этнокультурная компетентность педагога» как психолого-педагогический феномен, характеризующий степень усвоения педагогом традиционной культуры народа, теоретическую и практическую готовность к трансляции ее ценностных ориентаций и к реализации основных положений этнопедагогики как системы воспитания с учетом своеобразия национально-психологических особенностей представителей разных национальностей. Автор считает, что предпосылками формирования этнокультурной компетентности являются этнокультурная теоретическая подготовка будущих учителей; включение в творческую деятельность через «погружение» в мир традиций и культуры в процессе творческой прикладной деятельности.

В народном декоративно-прикладном искусстве заложены огромные педагогические возможности. Система обучения народному прикладному искусству в ходе профессиональной подготовки будущих учителей позволит расширить и углубить этнокультурные знания, овладеть техниками и технологиями художественной обработки материалов на основе традиций народного прикладного искусства, совершенствовать прикладные умения, раскрыть творческий потенциал студентов [3, с. 29].

Другим важным педагогическим условием является введение регионального компонента в учебный план, рабочие программы дисциплин и факультатива, что позволит освоить студентами теорию и историю развития декоративно-прикладного искусства; овладеть специальными знаниями и прикладными умениями; навыками передачи традиций народного прикладного искусства и опыта художественного творчества в образовательных учреждениях.

Апробированы дисциплины «Основы декоративно-прикладного искусства», «Декоративно-прикладное искусство Якутии»; «Практикум по дисциплинам прикладного профиля»; «Методика преподавания предмета «Технология» с практикумом»; «Организация деятельности кружка прикладного творчества»; факультатив «Педагогический потенциал народного декоративно-прикладного творчества в этнокультурном воспитании обучающейся молодежи («Радуга Арктики»)), научный кружок «Педагогическая мастерская».

На занятиях учебной дисциплины «Основы декоративно-прикладного искусства» студенты раскрываются художественно-стилистические и выразительные средства декоративно-прикладного искусства, закономерности и приемы создания композиций, тональных и колористических отношений, дается характеристика видов декоративно-прикладного искусства и народных художественных промыслов [4, с. 5]. Компетенции обучающихся, в результате освоения дисциплины: способность организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, развивать их творческие способности.

На занятиях дисциплины «Декоративно-прикладное искусство Якутии». В процессе изучения знакомятся в видами народного декоративно-прикладного искусства Якутии; основными приемами композиционного построения и цветового решения; орнаментальным искусством; технологическими особенностями конструирования якутского национального костюма; о творчестве мастеров республики. Компетенции обучающихся, в результате освоения дисциплины: готовность реализовывать образовательные программы по предмету в соответствии с требованиями образовательных стандартов.

На занятиях по дисциплине «Практикум по дисциплинам прикладного профиля» студенты овладевают технологиями и техниками художественной обработки различных материалов, учатся грамотно применять полученные теоретические знания и умения в практической деятельности. Компетенции обучающихся, в результате освоения дисциплины: способность организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать их активность, инициативность и самостоятельность, развитие творческих способностей.

На занятиях по дисциплине «Методика преподавания предмета «Технология» с практикумом» студенты осваивают предметное содержание методики преподавания курса «Технология» в начальных классах. Компетенции обучающихся, в результате освоения дисциплины: готовность реализовывать образовательные программы по предмету в соответствии с требованиями образовательных стандартов, способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики, способность использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемого предмета.

На занятиях дисциплины «Организация деятельности кружка прикладного творчества» студенты знакомятся с нормативными документами по организации дополнительного образования детей; основами планирования учебно-воспитательной работы, виды и формами детских объединений; учатся разрабатывать программу кружка, студии; приобретают навыки планирования, проектирования и руководства учебно-воспитательной деятельностью; овладевают методами и формами организации развития творческих способностей учащихся средствами декоративно-прикладного искусства. Компетенции обучающихся, в результате освоения дисциплины: способность руководить учебно-воспитательской деятельностью обучающихся.

Также был проведен факультатив «Педагогический потенциал народного декоративно-прикладного творчества в этнокультурном воспитании обучающейся молодежи («Радуга Арктики»)). Творчество – одно из важных составляющих профессионального успеха педагога. Курс предназначен для студентов, которые обучаются по направлению подготовки «Педагогическое образование». Содержание занятий направлено на овладение практическими навыками и техниками создания декоративных изделий: плетение из конского волоса, лоскутное шитье, якутская традиционная вышивка и др.

Цель научного кружка «Педагогическая мастерская» состоит в привлечении студентов к научно-исследовательской деятельности, обогащении студентов знаниями и умениями планирования и проведения научных работ, ознакомление с технологиями публичного выступления, помощь в подготовке научных статей, написании курсовых и выпускных квалификационных работ.

Также разработана программа курса повышения квалификации для учителей общеобразовательных школ и педагогов дополнительного образования «Инновационная творческая деятельность современного педагога». Цель реализации программы: совершенствование инновационной творческой компетенции педагогов в современных образовательных условиях.

Разработаны учебные пособия для студентов «Методика преподавания предмета «Технология» в начальной школе», «Декоративно-прикладное искусство в этнокультурном воспитании младших школьников», «Технологическое образование в начальной школе».

В учебном пособии «Методика преподавания предмета «Технология» в начальной школе» представлен теоретический материал, даны методические рекомендации по выполнению практических работ, которые позволят подготовить, провести и проанализировать урок технологии в начальной школе, в соответствии с современными требованиями к образовательному процессу. Особенностью данного пособия является: этнорегиональный компонент, что позволит сформировать этнокультурную компетентность у будущих учителей начальных классов.

В учебном пособии «Декоративно-прикладное искусство в этнокультурном воспитании младших школьников» даются сведения об особенностях этнокультурного воспитания младших школьников, обоснована роль использования средств декоративно-прикладного искусства в воспитании и развитии детей.

Теоретические основы технологического образования в начальной школе и особенности этнокультурного технологического образования школьников в Республике Саха (Якутия) раскрываются в учебном пособии «Технологическое образование в начальной школе».

Другим важнейшим условием является использование индивидуальных и коллективных форм декоративно-прикладной деятельности в повышении уровня информированности студентов о региональных особенностях народного декоративно-прикладного искусства через систему лекционных, практических, поисково-исследовательских и внеучебных форм работы: лекционные и практические занятия, практикумы и семинары, факультативы и научные кружки, педагогическая практика, самостоятельная работа студентов.

С целью выявления уровня сформированности этнокультурной компетентности у студентов были разработаны соответствующие критерии, показатели, индикаторы достижения критериев, а также методы диагностики.

Для выявления уровня когнитивного компонента проведено анкетирование, которое состояло из 12 вопросов о теории и истории развития народного декоративно-прикладного искусства, основных закономерностях и приемах художественной композиции, особенностях техник и технологий художественной обработки различных материалов.

С целью выявления уровня сформированности деятельностного компонента студентам было дано задание выполнить творческий проект. Творческим проектом является результат планирования и выполнения исследовательских и практических заданий. Целью данного задания является определить у студентов умения применять полученные знания и навыки в творческой прикладной деятельности; а также определить уровень творческой активности, инициативности.

Содержание проектной деятельности заключается в том, что студент выбирает определенную технику выполнения изделия, определяет замысел и тему проекта; планируют и выполняют творческий проект (изделие) и готовят презентацию (историю возникновения и современное состояние выбранной техники; технология выполнения практической работы; методика обучения данной технике в программе начальной школы).

Основными критериями оценки являются: содержательность (широкое применение теоретических знаний в практической деятельности); эстетичность (композиционное решение, цветосочетание); индивидуальность (авторская позиция, оригинальность, новизна в рамках традиционных канонов).

Для выявления профессионально-личностных качеств у студентов, мы модифицировали анкету О.Л. Князева, М.Д. Маханевой [5, с. 50]. А также было проведено наблюдение за деятельностью студентов во время прохождения разных видов учебных и производственных практик (проведение уроков, проведение внеклассной работы, организация досуговой деятельности младших школьников и др.).

Выводы. Полученные результаты показали, что, реализация указанных педагогических условий обеспечивают повышение уровня этнокультурной компетентности будущих учителей начальных классов.

Актуализация знаний народного декоративно-прикладного искусства совершенствуется в процессе освоения дисциплин по выбору, выполнения научных исследовательских работ, при написании курсовых и квалификационных работ.

Результаты изменения деятельностного компонента проявились в развитии потребности и способности применять полученные знания и умения в практической деятельности, при выполнении творческих проектов студенты опирались на традиции народного прикладного искусства. Что свидетельствует о глубоком понимании связи народного прикладного искусства с историей, культурой народа.

Готовность студентов к сохранению, развитию и передаче культурных ценностей подтверждается тем, что во время прохождения практики проводят уроки, внеклассные мероприятия, кружки по декоративно-прикладному искусству, организуют выставки творческих работ учащихся, проводят экскурсии в музеях, а также посещают факультатив по народному декоративно-прикладному искусству, изучают дополнительную литературу, посещают выставки, творческие мастер-классы, участвуют в научно-практических конференциях, конкурсах научно-исследовательского и прикладного творчества.

Литература:

1. Волков Г.Н. Традиционная культура воспитания в подготовке учителя / Пути совершенствования подготовки педагогических кадров: Мат-лы респ-й и/п конференции. - Чебоксары, 1990. - С. 20-23.
2. Галяпина В.Н., Поштарева Т.В. Этнопедагогические и этнопсихологические аспекты профессиональной педагогической деятельности: Курс лекций / Уч.пос. для студентов пед.уч.завед-й и слушателей ФПК и ИПК. В 3-х частях. - Ставрополь: Изд-во СКИПКРО, 2004. - 352 с.
3. Медведевских В.С. Народное декоративно-прикладное искусство как средство формирования художественной культуры студентов педагогического колледжа: Автореферат диссертации...кандидата педагогических наук. - Оренбург, 2000. - 19 с.
4. Косогорова Л.В. Основы декоративно-прикладного искусства: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Л.В. Косогорова, Л.В. Неретина. - М.: Издательский центр «Академия», 2012. - 224 с.
5. Князева, О.Л., Маханева, М.Д. Приобщение детей к истокам русской народной культуры: учебно-метод.пособие. - СПб.: Детство-Пресс, 2014. - 203 с.
6. Серякова С.Б. Формирование этнокультурной компетентности педагога дополнительного образования: Автореф.дисс...к.п.н. - Новосибирск, 2002 - 19 с.

УДК 371.31

кандидат педагогических наук, доцент Олесов Николай Петрович

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ТЕХНОЛОГИЙ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЯХ СТУДЕНТОВ ИНСТИТУТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация. Статья посвящена эффективной подготовке будущих учителей физической культуры в Республике Саха (Якутия) с применением технологий дистанционного обучения, связанных с его будущей профессиональной деятельностью. В процессе исследования было показано, что синтез технологий сети интернет с информационно-коммуникационными технологиями позволяет конструировать различные технологии дистанционного обучения. В них принципиально важную роль играет обратная связь, которая позволяет этим технологиям адаптироваться к условиям конкретного образовательного процесса. Технологии дистанционного обучения позволили осуществить гибкую систему организации учебных и учебно-тренировочных занятий, использование всего многообразия дидактически обоснованных информационных и коммуникационных технологий и сети интернет.

Ключевые слова: дистанционное обучение, технологии электронного обучения, адаптивная подготовка, будущий учитель физической культуры.

Annotation. The article is devoted to the effective training of future teachers of physical culture in the Republic of Sakha (Yakutia) with the use of distance learning technologies related to their future professional activities. In the course of the research, it was shown that the synthesis of Internet technology with information and communication technologies makes it possible to design various distance learning technologies. Feedback plays a crucial role in them, which allows these technologies to adapt to the conditions of a particular educational process. Distance learning technologies have made it possible to implement a flexible system of organizing educational and training sessions, the use of a variety of didactically based information and communication technologies and the Internet.

Keywords: distance learning, e-learning technologies, adaptive training, future physical education teacher.

Введение. Обеспечение доступного и качественного образования всех обучающихся вне зависимости от места их проживания было и остается основной целью российской государственной политики в сфере образования. Одним из механизмов реализации этого приоритетного направления является использование дистанционного обучения в сфере физической культуры и спорта. Дистанционное обучение предоставляет новые средства и новые образовательные технологии, новые формы и методы обучения, оценивания знаний, позволяет внедрять новые модели взаимодействия участников образовательного процесса. Оно меняет саму модель образовательной деятельности. Эти образовательные новшества требуют новых педагогических кадров готовых и способных осуществлять свою профессиональную деятельность с использованием технологий дистанционного обучения. Однако, практическое внедрение этих технологий остается на весьма низком уровне, что в значительной степени объясняется неподготовленностью учителей физической культуры к работе с ними. Для решения этой проблемы преподавателями Института физической культуры и спорта Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова разработана и реализована непрерывная система подготовки будущих учителей физической культуры в условиях специально созданной адаптивной электронной информационно-образовательной среде, ориентированной на решение студентами профессиональных задач средствами дистанционного обучения.

Целью исследования является разработка практических основ эффективной адаптивной подготовки студентов ИФКиС СВФУ им. М.К. Аммосова к использованию технологий дистанционного обучения.

Исследование выполнено в рамках реализующих образовательных программ в ИФКиС с опорой на использование технологии дистанционного обучения к профессиональной подготовке учителей физической культуры для работы в условиях пандемии. Исследование проведено среди студентов, обучающихся по программам бакалавриата и магистратуры, обеспечивающие эффективную подготовку будущих учителей физической культуры к применению дистанционного обучения в образовательном процессе.

Одним из перспективных направлений для Республики Саха (Якутия) является реализация элементов дистанционного обучения, которое предполагает использование современных информационных и телекоммуникационных технологий, осуществление обучения на расстоянии без непосредственного контакта между преподавателями и обучающимися [2].

Теоретическими основами исследования явились работы отечественных авторов в области использования дистанционного обучения [5, 8]. Использование технологий дистанционного обучения значительно экономит и рационализирует время преподавателя, усиливает управленческие и коммуникативные аспекты учебного процесса в условиях реализации электронного обучения [3].

В опубликованных в отечественных и зарубежных изданиях работ исследователей научных школ Е.З. Власовой и Е.А. Барахановой [4] отражены, что дистанционное обучение помогает получить образование мобильно, своевременно и эффективно, делает обратную связь между преподавателями и студентами в самые короткие промежутки времени; делает возможным индивидуальный выбор для усвоения новых знаний: способствует использованию авторских образовательных программ и повышает качество обучения за счет применения информационно-коммуникативных средств, электронных библиотек, различных методик; позволяет существенно снизить затраты на проведение лекций и практических занятий в образовательных организациях, а также стоимость обучения за счет отсутствия платы за аренду учебных помещений, коммунальные услуги, проезда к месту учебы и обратно и т.п.

В результате анализа научной литературы обосновано, что использование технологии дистанционного обучения в физкультурном институте, предполагает учет субъектных характеристик, особенностей участников образовательного процесса, обеспечивающее интенсификацию процесса обучения, с применением активных методов и средств информационной технологии на основе сетевого взаимодействия. Для построения оптимального учебного процесса необходимо использовать теорию информатизации образования с опорой на значимости технологии дистанционного обучения. Современные информационные технологии предоставляют возможности для развития процесса образования. Информационные технологии и

средства дистанционного обучения позволяют реализовывать принципы обеспечения удаленного доступа к обучению в условиях пандемии. Информационные технологии дистанционного обучения можно использовать как для очного, так и для дистанционного обучения; в условиях как городской, так и сельской школы. Они дают возможность реализовывать мировые тенденции в образовании, возможности выхода в единое мировое информационное пространство. Применение технологии дистанционного обучения позволяют повысить уровень самообразования, мотивации учебной деятельности; дает совершенно новые возможности для творчества, обретения и закрепления различных профессиональных навыков.

Исследование проводилось на период с 2018-2019 по 2019-2020 учебного года преподавателями различных кафедр ИФКиС. Это позволяет глубже осмыслить проблемы и задачи эффективной подготовки будущих учителей физической культуры и тренеров по спорту и их адаптации для работы в условиях реализации цифрового образования, выявить и разработать необходимые для этого общие, специфические и актуальные образовательные технологии, адаптированные к региональным особенностям и с учетом пандемии.

На первом этапе был проведен сбор, анализ и систематизация информации по проблеме готовности будущих учителей физической культуры и тренеров к использованию технологий дистанционного обучения для решения профессиональных задач, а также было уделено внимание на вопрос, как студентов физкультурных институтов готовят к решению этих задач. В результате анализа содержания учебных программ, наблюдения за учебным процессом в ряде физкультурных институтов России, бесед с коллегами – преподавателями педагогических вузов был сделан обобщающий вывод, что изучение студентами технологии дистанционного обучения сводится к изучению ими техники работы с этими технологиями, причем зачастую на примере задач весьма далеких от образования. Кроме того, в основном, преподаватели института физической культуры и спорта не используют технологии дистанционного обучения при проведении практических занятий. На втором этапе в качестве объектов исследования были выбраны студенты первого курса (бакалавры направления «Педагогическое образование» ИФКиС СВФУ, а также магистранты, в эксперименте приняли участие 70 бакалавров и 30 магистрантов.

Исходными предпосылками исследования были: 1) разработка нового содержания подготовки студентов ИФКиС в области информационных технологий с ориентацией на их практическое применение для решения профессиональных задач образования и дистанционного обучения; 2) осуществление обучения студентов в электронной информационно-образовательной среде, адаптированной к их будущей профессиональной деятельности; 4) разработка студентами своей личной электронной образовательной среды с использованием информационных технологий, привычных для всех. Участники исследования поставили перед собой цель не только качественно научить осваивать предлагаемые информационные технологии, но и мотивировать студентов к их активному использованию в качестве инструментов для обучения, самообразования, для осуществления новой адаптивной образовательной деятельности в условиях электронной информационно-образовательной среды.

После завершения изучения дисциплины «Информационные технологии физической культуры и спорта» бакалаврам предлагалось ответить на вопрос: «Считаете ли вы полезным изучение дисциплины с точки зрения ее содержания, формы и методов обучения?». За все годы эксперимента ни один студент не дал отрицательного ответа. Причем все опрашиваемые особо подчеркивали эффективность обучения в предложенной им среде электронного обучения, разработанной преподавателями кафедры теории и методики физической культуры и безопасности жизнедеятельности и ориентированной на многоплановое использование технологий электронного обучения применительно к задачам, адаптированным к будущей профессиональной деятельности учителя и тренера.

Каждый год студентам, закончившим изучение дисциплины предлагалось ответить на вопрос: «Считаете ли вы целесообразным с точки зрения вашего профессионального развития продолжение изучения технологий дистанционного обучения применительно к задачам профессиональной деятельности»? На уровне значимости $\alpha = 0,02$ ($\gamma = 0,98$) проверялась гипотеза о том, что студенты ИФКиС считают целесообразным продолжение изучения технологий дистанционного обучения применительно к задачам профессиональной деятельности.

В исследовании также приняли участие магистранты, которые целенаправленно изучали дистанционное обучение. В тоже время они обучались при активном использовании информационных технологий и электронного обучения, которые существенно изменили образовательную деятельность и студентов, и преподавателей. Магистрантам было предложено ответить на вопрос: «Какие из перечисленных характеристик новой образовательной деятельности влияют на эффективность профессиональной подготовки современного учителя физической культуры? Расположите их в порядке значимости». Для обработки результатов применялся метод математической статистики.

На основе полученных результатов в ходе обработки тестовых вопросов была выявлена потребность в подготовке учителей физической культуры способных активно использовать в своей профессиональной деятельности современные информационные и коммуникационные технологии, являющиеся технологической и инструментальной основой дистанционного обучения. Ее эффективное использование в образовательном процессе подтверждено конкретными результатами, полученными после обработки экспериментальных данных.

Полученный результат необходимо учитывать для грамотной организации учебного процесса. Именно содержание магистерских программ и эффективная организация учебного процесса с активным использованием технологий дистанционного обучения позволила получить положительные результаты подготовки студентов в условиях пандемии. Это подтверждают результаты опроса, проведенного с магистрантами в мае 2020 года.

К наиболее значимым результатам можно отнести: разработку принципиально нового адаптированного к профессиональной деятельности будущего учителя физической культуры содержания дисциплины «Информационные технологии физической культуры и спорта» для бакалавров, обучающихся по направлению «Педагогическое образование» и ее преподавание с активным использованием технологий дистанционного обучения; бакалавры, завершившие обучение по этой дисциплине мотивированы и заинтересованы к продолжению более глубокого изучения технологий дистанционного обучения применительно к задачам профессиональной деятельности; магистранты, обучавшиеся в различных институтах подтвердили, использование технологии дистанционного обучения способствуют эффективной

профессиональной подготовке современного учителя физической культуры.

В процессе проведения исследования особое внимание уделялось на его качественной подготовке к обеспечению дистанционного обучения в среде Moodle.

Это обусловило необходимость применения способствующих этому виду обучения, а именно технологий дистанционного обучения. Реализация адаптивной подготовки на базе и с использованием технологий дистанционного обучения осуществлялась в условиях пандемии на основе экстренной организации удаленного доступа к обучению, составной частью которой является специально разработанная система Moodle. Она включает: образовательный электронный контент, который в полном объеме обеспечивает изучение тем, предусмотренных учебной программой по дисциплине «Информационные технологии физической культуры и спорта» и позволяет осваивать программу в индивидуальном порядке с возможностью выбора технологии работы с изучаемым материалом (текст, аудио, видео, инфографика); систему распределенной совместной разработки и использования электронных дидактических и учебных материалов. Обучение студентов может осуществляться как распределенным профессорско-преподавательским составом, так и на основе смешанного обучения. Достаточно высокая мотивация будущих учителей физической культуры к изучению дидактических возможностей технологий электронного обучения явилась толчком для реализации дистанционного обучения в ИФКиС.

Современный институт физической культуры и спорта должен быть центром подготовки профессиональных педагогических кадров для новой российской школы, что невозможно без интенсификации образовательного процесса за счет использования эффективных образовательных технологий, к которым следует отнести и технологии дистанционного обучения.

Выводы. По результатам исследования можно сказать, что высокая квалификация и профессиональный потенциал выпускников физкультурных институтов, их способность и умение адаптировать накопленные знания и навыки к новым целям и задачам образования, постоянно меняющимся условиям профессиональной деятельности могут быть сформированы и развиты за счет активного использования технологий дистанционного обучения, адаптированных к решению профессиональных задач.

Следует отметить, что вынужденный переход на дистанционное обучение в период самоизоляции позволяет каждому педагогу и студенту пересмотреть свои компетенции в области информационно-коммуникационных технологий и путем самообразования, проб и ошибок совершенствовать умения и навыки, построить индивидуальную систему работы в удаленном формате, расширить педагогические возможности за счет использования в образовательной деятельности широкого спектра современных цифровых электронных ресурсов.

Следует отметить, что дистанционное обучение в Республике Саха (Якутия) приобрело особую актуальность в профессиональной деятельности педагога и учителя в 2020 году в связи с пандемией COVID-19, обусловившей переход всего населения страны в режим самоизоляции на неопределенный срок. Необходимость сохранения непрерывности и обеспечения целостности процесса образования обучающихся актуализировала в педагогической среде поиск новых средств, форм, способов обучения и воспитания «на расстоянии» с использованием электронного обучения и дистанционных образовательных технологий.

Литература:

1. Барахсанов В.П., Барахсанова Е.А., Олесов Н.П. Особенности подготовки учителей физической культуры и спорта в условиях электронного обучения // Теория и практика физической культуры. - 2018. - №7. - С. 10-11
2. Барахсанова Е.А., Сорочинский М.А. Создание сетевого консорциума педагогических вузов как фактор устойчивого развития регионального образования // Современное образование: традиции и инновации. - 2016. - № 3. - С. 20-24
3. Барахсанова Е.А., Данилова А.И. Реализация электронного обучения в цифровой образовательной среде // Азимут научных исследований: педагогика и психология. - 2018. - Т. 7. №4(25). - С. 38-40
4. Власова Е.З., Барахсанова Е.А. Анализ введения информационных технологий в учебные планы по педагогическому направлению // В сборнике: Международный научно-образовательный Форум "Education, forward!" "Образование в течение всей жизни: непрерывное образование в условиях глобализации" Материалы форума. - 2015. - С. 149-154.
5. Лапчик М.П. Тернистый путь электронных технологий в образовании // Информатика и образование. - 2014. - №8(257). - С. 3-11.
6. Сергин А.А. Информатизация физической культуры в образовательных учреждениях // Успехи современного естествознания. - 2010. - №1. - С. 90-91
7. Хомподоева М.В., Олесов Н.П. Место и роль спортивно-массовой информации в информационной инфраструктуре региона // Вестник спортивной науки. - 2012. - № 6. - С. 72-74
8. Хуторской А.В. Доктрина образования человека в Российской Федерации / А.В. Хуторской. - М.: Эйдос. - 2015. - 24 с.

Педагогика

УДК 378.046.4

аспирант Олефир Людмила Николаевна

Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург),

методист

Информационно-методического центра Московского района Санкт-Петербурга (г. Санкт-Петербург)

ОСОБЕННОСТИ СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОГО ЦЕНТРА

Аннотация. В данной статье анализируются особенности педагогического сопровождения слушателей курсов повышения квалификации в информационно-методическом центре в зависимости от способа и форм обучения: аудиторных, дистанционных, «смешанных». Педагогическое сопровождение раскрывается, как способ организации освоения содержания программ ПК, направленных на индивидуализацию и тьюторство, и как результирующий навык педагога в процессе обучения. Обосновывается идея, что в условиях

информационно-методического центра (ИМЦ) возможно проведение в дистанционном режиме на хорошем уровне программ повышения квалификации, содержание которых ориентировано на передачу технологии сопровождения, при сочетании разных информационных ресурсов, к примеру: фиксация отработанных материалов и тем, а также оценивание слушателей на платформе Moodle, проведение практических занятий через ПАК «Пеликан», представление своих работ на конференции Zoom.

Ключевые слова: программы повышения квалификации педагогов, педагогическое сопровождение, информационно-методический центр, дистанционное обучение, «смешанное обучение».

Annotation. This article analyzes the features of pedagogical support for students of continuing education courses in the information and methodological center depending on the method and forms of training: classroom, distance, "mixed". Pedagogical support is revealed as a way of organizing the development of the content programs aimed at individualization and tutoring, and as the resultant skill of a teacher in the learning process. The idea is substantiated that in the conditions of the information-methodical center (IMC) it is possible to conduct advanced training programs remotely at a good level, the content of which is focused on the transfer of support technology, with a combination of different information resources, for example: fixing the waste materials and topics, as well as assessment of students on the Moodle platform, conducting practical exercises through the Pelican PAC, presenting their work Zoom conference.

Keywords: Teacher training programs, pedagogical support, information and methodological center, distance learning, "blended learning".

Введение. Актуальность темы статьи определяется поисками и описанием условий для вариативного поведения учителя в различных обучающих и образовательных проблемных ситуациях, обусловленных особенностями «информационного» общества и новыми цифровыми возможностями. Переход обучения в системе дополнительного профессионального педагогического образования от репродуктивного способа к выстраиванию индивидуальных образовательных программ и маршрутов каждого педагога на основе его персональных запросов и обнаруженных дефицитов, обращает внимание на технологию педагогического (тьюторского) сопровождения. В современной российской педагогической науке понятие «сопровождение» рассматривается в различных научных школах как способ осуществления педагогического труда, в основе которого лежит педагогическое взаимодействие (Е.И. Казакова, А.П. Тряпицына и др.); как специально организованная деятельность, направленная на повышение квалификации педагогов (Н.И. Городецкая, Г.А. Игнатьева, С.В. Кирдянкина, В.М. Лизинский и др.); самостоятельный процесс, рядоположенный поддержке и помощи (Н.М. Борытко, В.Е. Сластенин, И.А. Колесникова); как один из механизмов педагогического взаимодействия (М.В. Шакурова); более масштабное явление, которое в свой состав может включать и помощь, и поддержку (И.В. Жижина, Н.О. Яковлева).

Между тем, существует противоречие между востребованностью системного педагогического сопровождения профессионального роста учителя и недостаточной разработанностью содержательных аспектов технологии сопровождения. Необходимость педагогического сопровождения в системе повышения квалификации особенно актуальной стала в период вынужденного перехода на дистанционные формы обучения.

При этом, педагогическое сопровождение используется нами как способ организации освоения содержания программ, направленных на индивидуализацию и тьюторство, и как результирующий навык педагога в процессе обучения. При построении профессионального образовательного маршрута педагога в информационно-методическом центре мы считаем главным принципом соблюдение целостного представления о технологии сопровождения: от выявления интересов и профессиональных дефицитов до получения результата в виде умения педагога сопровождать индивидуальный учебный план учащегося, индивидуальную образовательную программу, маршрут. То есть, педагогическое сопровождение профессиональной деятельности учителей – это индивидуализированный поэтапный процесс, представляющий собой взаимодействие сопровождаемого учителя и сопровождающего (преподавателя, методиста, тьютора, наставника, др.) Для нас этапы процесса сопровождения обусловлены логикой достижения индивидуальных образовательных целей или преодоления профессионального затруднения сопровождаемого. В данной статье мы анализируем особенности педагогического сопровождения слушателей в информационно-методическом центре в зависимости от способа и форм обучения: аудиторных, дистанционных, «смешанных».

Изложение основного материала статьи. Педагогическое сопровождение учителя в ИМЦ для обеспечения индивидуального развития учащихся формируется за счет интеграции ресурсов районной системы образования. ИМЦ является координатором, модератором взаиморесурсности системы повышения квалификации, инновационной деятельности, сетевого взаимодействия организаций района, наставничества и привлечения партнеров к реализации совместных программ и проектов, создавая условия для применения педагогического (тьюторского) сопровождения как определенной технологической культуры и формирования нового профессионального дискурса учителя.

Полнота сопровождения является основой воспроизводимости технологии и возможности передачи в других условиях посредством диссеминации полученных продуктов: программ повышения квалификации, учебно-методического обеспечения для них, средств мониторинга и оценивания, методических разработок для сопровождения индивидуальных проектов и программ учащихся. В программах ПК, ориентированных на индивидуализацию и тьюторство, позиция преподавателя уходит на второй план и выстраиваются отношения «тьютор – тьюторант», которые могут продолжаться и после окончания курса. В течение последних пяти лет нами было проведено в ИМЦ Московского района 10 программ повышения квалификации, содержанием которых были различные аспекты освоения технологий сопровождения индивидуализации обучения и образования учащихся. Было замечено, что педагогическое сопровождение наиболее полно реализуется через формы «смешанного обучения». Поэтому в каждой программе использовалось сочетание аудиторных занятий и дистанционных форм на различных платформах. Уровни освоения содержания программ (теоретический, технологический, практический) мало зависят от возраста, опыта работы, наличия компетенций ИКТ у слушателей, но зависят от способа обучения и от того, в какой образовательной среде осуществляет педагог основную профессиональную деятельность. Информационный уровень введен нами как дополнительный параметр и определяется по использованию функций платформы MOODLE, других средств ИКТ для поддержки горизонтального взаимодействия, оформления и презентации результатов. В

наших программах не ставится задача развития ИКТ-компетенций, а только их прикладное применение. Сравнительные результаты представлены в Таблице 1. Здесь мы разделили наших курсантов на две основные группы: педагоги, работающие в школах, реализующих инновационные проекты, и педагоги, работающие в других школах района. Для сравнения мы взяли группу курсантов, обучающихся по нашей программе в ООО «Экстерн» в дистанционном формате. Мы отдельно зафиксировали результаты молодых (до 35 лет) и опытных педагогов.

Таблица 1

Уровни освоения содержания ППК, ориентированных на индивидуализацию и тьюторство, курсантами ИМЦ в 2016-2020 г.г. (%)

№	Категории курсантов:	Педагоги РИП		Педагоги других ОУ района		Слушатели курсов ДО «Экстерн»		Среднее значение
		МП (n= 38)	ОП (n= 35)	МП (n= 31)	ОП (n= 33)	МП (n= 26)	ОП (n= 23)	
1.	Теоретический	89%	69%	71%	72%	53%	52%	67,6%
2.	Технологический	60	67	58	56	21	20	47%
3.	Практический	43	48	42	43	23	18	36,2%
4.	Информационный	86	82	84	84	83	85	84%
Пояснение сокращений: МП РИП – молодые (малоопытные) педагоги, до 35 лет ОП РИП – опытные педагоги РИП – инновационные площадки регионального и районного уровней «Экстерн» - курсанты дистанционного обучения								

Уровни усвоения содержания ППК различны для групп, в которых использовались разные способы обучения: наименьший % выполнения заданий по всем уровням (теоретический, технологический, практический) имеет группа дистанционного обучения, наибольший уровень освоения показали группы, обучающиеся в «смешанном обучении», при этом основную свою деятельность осуществляющие в образовательной среде инновационных площадок. Поясняем, почему ни один из показателей не приближается к 100% освоению: содержание программы спланировано как избыточное и вариативное. Для получения зачета определены базовые компоненты, выполнение которых является обязательным. Но можно набирать дополнительные баллы, и этим определяется большой разброс в персональных результатах курсантов, это соответствует их индивидуальным целям, демонстрирует, чего можно достичь в процессе освоения технологии сопровождения, и оставляет «эффект незавершенности», столь важный для продолжения процесса самообразования и дальнейшего обучения.

По результатам итогового мониторинга, не зафиксировано значимых различий для групп молодых и опытных педагогов (Таблица 2.) по уровням технологическому, практическому и даже информационному. Некоторые различия наблюдаем в освоении содержания теоретического уровня.

Таблица 2

Результаты итогового этапа мониторинга: сравнение уровней освоения ППК молодыми и опытными педагогами

№	Категории педагогов	Педагоги РИП		Теоретические частоты Т	Расчеты по формуле	X2
		МП (n = 38)	ОП (n = 35)			
1.	Теоретический	89	69	$(89+69)/2 = 79$	$(89-79)^2/79 + (69-79)^2/79 =$	2.52
2.	Технологический	60	67	$(60+67)/2 = 63,5$	$(60-63,5)^2/63,5 + (67-63,5)^2/63,5 =$	0,385
3.	Практический	43	48	$(43+48)/2 = 45,5$	$(43-45,5)^2/45,5 + (48-45,5)^2/45,5 =$	0,274
4.	Информационный	86	82	$(86+82)/2 = 84$	$(86-84)^2/84 + (82-84)^2/84 =$	0,095

То есть при освоении технологии педагогического (тьюторского) сопровождения ИУП/ИОП/ИОМ учащихся шансы у всех примерно равны, с некоторым преимуществом молодых педагогов в освоении теоретического материала с одной стороны, с другой - с некоторым преимуществом в освоении инструментария технологии и применением его на практике у опытных педагогов.

Более подробно покажем особенности организации работы всех участников в программе «Дополнительное образование школьников в обеспечении индивидуальной траектории развития» (авторы: Олефир Л.Н., Головинская Е.В., Евсеенко Е.В.), реализованной в период самоизоляции, то есть только в дистанционном режиме. Данная программа является продуктом кооперации усилий преподавателей, интеграции результатов созданных и реализованных проектов, региональных инновационных площадок и их продуктов: ИМЦ, ресурсного центра школы 643, ЦДЮОТТ. Программа реализуется на современной образовательной платформе Moodle, которая позволяет осваивать теоретический материал в индивидуальном порядке, осуществлять индивидуальное взаимодействие с преподавателем при разработке своих материалов и заданий, обсуждать на форуме с членами группы проблемные вопросы. С помощью программно-аппаратного комплекса "Пеликан", позволяющего приблизиться к созданию «эффекта присутствия» с

использованием Интернет в качестве информационного канала, предоставленного партнерами ИМЦ wizardforum.ru, осуществляется процесс сопровождения во время практических занятий и тьюториалов.

В ситуации перехода на дистанционное обучение из-за пандемии коронавируса, разработчикам программы пришлось полностью перевести ее на платформу Moodle: провести юзерское занятие со слушателями, используя телефон, электронную почту, ПАК «Пеликан», дать доступ на платформу и дистанционно помочь зарегистрироваться. Предварительно преподаватели адаптировали УМК к дистанционному обучению и «залили» учебные и оценочные материалы по темам ПК:

1. Нормативно-правовое регулирование деятельности педагога дополнительного образования.
2. Вызовы времени, или основные тренды образовательной политики.
3. Как учесть в дополнительном образовании условия индивидуализации?
4. Изменение подхода к проектированию личностно-ориентированного содержания образовательных программ.
5. Сопровождение индивидуального развития одаренности детей в процессе взаимодействия общего, дополнительного образования.
6. Особенности сопровождения одаренных детей.
7. Психолого-педагогические особенности работы педагога дополнительного образования в цифровой среде.

Каждая тема предполагала педагогическое сопровождение слушателей (педагогов дополнительного образования) по схеме: Мотивация – Информация – Технология – Деятельностные пробы. Виды и формы работ, которые выполняли слушатели, представляли работу с текстами, формирование документов, саморецензирование по заданным алгоритмам, взаимодействие с педагогом с целью корректировки выполненных работ, написание педагогического эссе, решение кейса по этапам сопровождения, выполнение тестов по разделам. В ситуации невозможности организации очного взаимодействия, общение с преподавателями осуществлялось в индивидуальном порядке через функции платформы, а также были визуальные встречи на ПАК «Пеликан», где слушатели могли задать свои вопросы не только в чате, но и выступить с перед группой. Итоговое занятие 28.05.2020 было зачетным, здесь использовалась платформа Zoom, где курсанты выступали с опытами индивидуального сопровождения развития одаренных и проявляющих способности воспитанников. Причем, это был новый педагогический опыт, сформированный в период пандемии. Было отмечено, что и дети, и педагоги сумели получить необходимые навыки для дистанционного общения и обучения, чем с удовольствием делились с однокурсниками. Также отмечали недостаточность эмоционального и сенсорного контакта, в то время как программы, по которым занимаются дети, предполагают также и тактильные контакты (скалолазание, театральная деятельность, хореография, вокальные ансамбли). В то же время, курсанты заметили, что их воспитанники стали более глубоко осмысливать свои цели и задачи в дополнительном образовании, чаще обращаться с мотивированными персональными запросами, привлекать к общению родителей и друзей.

Компенсировать недостаточность горизонтальных контактов слушателей друг с другом на платформе Moodle в данной группой не удалось, т.к. юзерская готовность не была, в целом, высокой изначально, точнее, она была разноразмерной, а аудиторных занятий по выравниванию юзерских навыков провести, как с другими группами, было невозможно. Надо сказать, что слушатели отмечали, что к платформе Moodle «надо привыкать, преодолевая себя и постоянно делая работу над ошибками». А мы сделали вывод, что для успешности обучения с использованием дистанционных модулей, необходимо планировать занятия для «выравнивания юзерских навыков», независимо от общего уровня ИКТ-компетенций. Данная процедура позволяет не только обеспечить более оптимальную горизонтальную коммуникацию через функции платформы Moodle, но и решать кейсы программы, используя взаимодействие.

Дискурс профессионального общения формируется в процессе освоения технологии. Так, содержанием ППК «Дополнительное образование школьников в обеспечении индивидуальной траектории развития» не предусматривались навыки тьюторского сопровождения, тем интересней было услышать в выступлениях и прочитать в текстах эссе попытки педагогов встать на позицию тьютора, как бы «примериться» не только к освоению технологии сопровождения, но и войти в роль тьютора. Возможно, что кто-то из курсантов этой группы проявит интерес к программам подготовки педагогов с тьюторскими компетенциями в дальнейшем.

Основной целью мониторинга являлось определение уровней освоения содержания программ повышения квалификации ИМЦ, ориентированных на индивидуализацию образования. Откуда нами взяты представления об уровнях освоения? Мы задались вопросом, как выглядит для педагога осваиваемая им образовательная технология? Самыми привлекательными и зримыми являются элементы методического (инструментального) уровня. Вопрос о специфике технологических компонентов лежит глубже. За педагогическими технологиями стоят психологические идеи, например, идея «обучение, которое ведет за собой развитие», а философские основания определяют смысл любой деятельности. Когда идет процесс обучения педагогов, то мы имеем дело со взрослыми людьми, мировоззрение которых уже сформировано. Как правило, на начальном этапе они видят узнаваемые методические приемы, упражнения, сценарии, так нам известный «эффект узнавания». Для взрослого обучающегося педагога нормален вопрос «Как?» к содержанию образования. И тогда появляются ответы из психологических теорий и философских оснований. Так, например, не сразу даются педагогам различия между «индивидуальным подходом» и «индивидуализацией образования». Сначала на уровне описаний, текстов о теориях и концепциях, затем при попытках реализовать и далее отразить реализацию происходит «интериоризация».

Поэтому мы выделили несколько уровней освоения содержания программ повышения квалификации, которые условно назвали: теоретический, технологический, практический. И предусмотрели под них оценочные средства. Как фиксируется работа курсанта на платформе и как она оценивается? В данной программе теоретический уровень оценивается по тестам (для каждой темы – свой), здесь преподавателем устанавливается допустимый минимальный уровень, количество попыток и время выполнения задания.

Для технологического уровня курсант набирает баллы за выполнение кейсов по технологии сопровождения (программа, рецензия, карта ресурсов, диагностический тьюториал, алгоритм сопровождения). Практический уровень оценивается при выполнении следующих заданий: представление 2-3 примеров сопровождения в формах, которые выбирает курсант как приближенные к своей практике: ИУП/ИОП/ИОМ сопровождаемого, рефлексивное эссе об опыте сопровождения, анализ участия сопровождаемого в образовательном событии. Практический уровень является продуктивным, который может

быть индивидуальным или групповым. Продукт презентуется группе и/или представляется на экспертизу как отчет на зачетном занятии или на внешнюю экспертизу, в случае участия в образовательных событиях на районном или региональном уровне.

Структура заданий в каждой программе сохраняется по уровням: теоретический, технологический, практический; содержание (количество, виды, формы) оценивается, поэтому баллы, которые фиксируются на платформе, для удобства перевода «сырых» баллов в «шкальные» во всех программах находятся в одном и том же диапазоне.

Рефлексия реализованной программы со всеми участниками позволила сделать вывод: сочетание проработанных материалов и тем, а также оценивание на Moodle, проведение практических занятий (основы консультирования) через ПАК «Пеликан», представление своих работ на конференции Zoom – хорошая версия для ситуации вынужденного перехода на дистанционное обучение.

Выводы:

- выявлено методами статистического анализа, что педагогическое сопровождение в сочетании со «смешанным обучением» в программах, ориентированных на индивидуализацию и тьюторство, более продуктивно, чем очное (аудиторное) и дистанционное, т.к. позволяет использовать возможности информационных технологий для поддержки гетерохронности индивидуального обучения, а также позволяет выстроить групповое взаимодействие, необходимое для обогащения профессиональных ресурсов и связей педагога;

- зафиксировано, что статистически существенных различий в освоении программ, ориентированных на индивидуализацию и тьюторство, между группами молодых и опытных педагогов не выявлено;

- уровень освоения программ, ориентированных на индивидуализацию и тьюторство, не зависит от опыта и возраста, а выше у педагогов, принимающих участие в инновационной деятельности на месте основной профессиональной деятельности.

Литература:

1. Городецкая, Н.И., Игнатъева, Г.А. Технология тьюторского сопровождения дистанционного повышения квалификации педагогов как открытая система / Н.И. Городецкая, Г.А. Игнатъева // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. - № 2-1 – 2010. – С. 11-17.

2. Жижина, И.В. Организация работы тьютора в системе дополнительного профессионального образования // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=16987>

3. Слостенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; // М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 576 с.

4. Тряпицына, А.П., Писарева, С.А. Непрерывное профессиональное образование педагогов: возможности педагогического университета / С.А. Писарева, А.П. Тряпицына // Преемственность в сфере профессиональной подготовки педагогов и повышения квалификации в условиях опережающего образования Республики Казахстан и Российской Федерации: мат-лы науч. конф. – СПб, 2016. – С. 128-133.

Педагогика

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, исполняющий

обязанности ректора Омельченко Игорь Николаевич

Тюменский государственный институт культуры (г. Тюмень)

О ФОРМИРОВАНИИ МНОГОУРОВНЕВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОМПЛЕКСА В ВУЗЕ КУЛЬТУРЫ

Аннотация. Целью исследования является изучение проблемы подготовки кадров для сферы культуры и искусства. Автор описывает поэтапный процесс становления и функционирования многоуровневого образовательного комплекса, начиная с середины XX столетия. Становление вуза протекало параллельно изменениям в культурной политике государства, за все это время сформировалась гибкая учебно-организационная структура института культуры, обеспечивающая потребности региона в профессиональных кадрах всех профилей культуры, искусств, социального проектирования. На пути к созданию многоуровневого образовательного комплекса было преодолено и решалось множество сложных проблем, сопряженных с целым рядом трудностей организационного, правового, финансового, технического, психологического характера. Совершенствовались основные образовательные программы, реализуемые учебными подразделениями вуза, учебная, учебно-методическая документация по музыке, живописи, дизайну, хореографии, театру, музейному делу, социальным и информационным технологиям. Оттачивалось методическое мастерство преподавателей, совершенствовался учебный процесс. В качестве методов решения рассматриваемой проблемы выступает анализ этапов становления образовательного комплекса как системы, оценка преимуществ многоступенчатости в обучении, позволяющей обеспечить раннюю профориентацию и высокую степень мотивации обучающихся. Действующая на сегодняшний день Программа развития вуза до 2021 года, предусматривает своей целью повышение качества образования, определение стратегии, путей и способов развития на среднесрочную перспективу через выработку «ожидаемого образа вуза» и корректировку в соответствии с этим существующей на момент принятия документа системы управления, организационной структуры, содержания и технологий обучения, финансовых механизмов осуществления основной деятельности.

Ключевые слова: культура, многоуровневый образовательный комплекс, профильное образование, система подготовки кадров, дополнительное профессиональное образование.

Annotation. The author describes a phased process of formation and functioning of a multi-level educational complex, starting from the middle of the XX century. The formation of the university took place in parallel with changes in the cultural policy of the state, for all this time a flexible educational and organizational structure of the institute of culture has been formed, providing the needs of the region for professional personnel in all fields of culture, arts, social design. On the way to the creation of a multi-level educational complex, many complex problems were overcome and solved, associated with a number of difficulties of an organizational, legal, financial, technical,

psychological nature. The basic educational programs implemented by the educational departments of the university, educational, teaching and methodological documentation on music, painting, design, choreography, theater, museum work, social and information technologies were improved. The methodological skill of teachers was honed, the educational process improved. The methods of solving the problem under consideration are the analysis of the stages of the formation of the educational complex as a system, the assessment of the advantages of multi-stage training, which allows for early career guidance and a high degree of motivation for students. The current University Development Program until 2021, aims to improve the quality of education, determine the strategy, ways and means of development for the medium term through the development of the “expected image of the university” and the adjustment in accordance with this existing at the time of adoption of the document management system, organizational structure, content and training technologies, financial mechanisms for the implementation of core activities. Thus, the aim of the study is to study the problems of training personnel for the sphere of culture and art.

Keywords: culture, multi-level educational complex, specialized education, staff training system, additional professional education.

Введение. Тюменский государственный институт культуры как профильное учебное заведение, воспитание посредством культуры и искусства, приобщение к культурным ценностям, создание условий для участия в творчестве, экспонирование лучших образцов искусства видит своей миссией и вкладом в формирование духовно-нравственного, эстетического, интеллектуального развития регионального сообщества [2].

Тюменский государственный институт культуры, его становление, история и современные показатели развития – это яркое и наглядное отражение того, как и с какими сложностями и противоречиями складывалось профессиональное образование в сфере культуры и искусства в Тюменской области на рубеже XX-XXI столетий. Это было обусловлено общим системным кризисом в нашей стране, поиском оптимальных путей реформирования образования.

Когда был взят курс на модернизацию системы профессионального образования, то в 2005 году с участием регионального Правительства было решено формировать многоуровневый образовательный комплекс. И данный процесс, который шел на протяжении нескольких лет, включает следующие этапы:

Изложение основного материала статьи. 1 этап. 2006-2010 гг. С получения в 2008 году Тюменским вузом культуры лицензии на осуществление образовательной деятельности в части реализации образовательных программ среднего профессионального образования на его базе начал формироваться многоуровневый образовательный комплекс в сфере культуры и искусств.

В это время в структуру вуза входит Тюменский колледж искусств, с богатой пятидесятилетней историей и опытом подготовки высококвалифицированных кадров для учреждений культуры региона.

В процессе интеграции колледжа и вуза происходило формирование и единого информационно-образовательного пространства (например, была создана единая библиотечная сеть, налажена координация редакционно-издательской деятельности, совместного использования информационных сетей и т.д.).

Приказом по вузу в январе 2008 года было создано ещё одно учебное подразделение – Детская школа искусств, реализующее программы дополнительного образования детей. Выявление одаренных детей, развитие музыкальных и художественных способностей, создание условий для получения учащимися качественной предпрофильной подготовки, формирование основ профессиональной идентичности, создание устойчивых профессиональных ориентаций на продолжение творческого роста в системе среднего и высшего профессионального образования – основные задачи, которые было призвано решить новое вузовское подразделение.

В единой образовательной структуре соединились лучшие школы культуры и искусств, опытные профессионально авторитетные кадры, ресурсы, наиболее одаренные обучающиеся. В 2008 году был юридически оформлен один из первых в системе образования Министерства культуры Российской Федерации многоуровневый образовательный комплекс – вуз, объединивший в себе детскую школу искусств, подразделения среднего, высшего, дополнительного и послевузовского (аспирантура) профессионального образования.

На пути к созданию многоуровневого образовательного комплекса было преодолено и решалось множество сложных проблем, сопряженных с целым рядом трудностей организационного, правового, финансового, технического, психологического характера.

На первом этапе при поддержке Правительства Тюменской области была расширена и значительно модернизирована материальная база вуза. За эту пятилетку из областного бюджета было выделено на развитие вуза около 800 млн. руб. Стал шире и профиль подготовки в вузе. В его наименовании появилась новая дефиниция – «социальные технологии».

2 этап. 2010-2015 гг. Апробируется новая организационная структура – вуз формируется по принципу профильных институтов и кафедр. В сфере высшего образования начинают реализовываться новые образовательные программы: «Конфликтология», «Мультимедиа и анимация», «Дизайн костюма», «Архитектура», «Менеджмент в сфере туризма». Кадровый состав пополняют лучшие педагоги и практикующие мастера, имеющие колоссальный профессиональный опыт.

В этот период осуществлялась работа по совершенствованию основных образовательных программ, реализуемых учебными подразделениями вуза, учебной, учебно-методической документации по музыке, живописи, дизайну, хореографии, театру, музейному делу, социальным и информационным технологиям. Оттачивалось методическое мастерство преподавателей, совершенствовался учебный процесс. Для обучающихся, преподавателей и концертмейстеров, слушателей курсов повышения квалификации на постоянной основе стали проводиться мастер-классы с участием известных в России и за рубежом музыкантов, художников, режиссеров – Дениса Мацуева, Игоря Бутмана, Бориса Санкина, Александра Сандлера, Бориса Трофимова, Галины Визель, Иосифа Райхельгауза, Елены Ерпылевой, Василия Коляды, солистов Мариинского театра и Новой оперы, ведущих музыкантов Московской, Санкт-Петербургской, Казанской, Уральской консерваторий.

В вузе была создана современная образовательная среда. «Воспитывают не только педагоги, воспитывают и стены». Отремонтированные здания, аудитории и классы, фойе и рекреации, концертные залы, современная мебель, инструменты, достаточное техническое оснащение для поддержки и обеспечения учебного процесса – результат усилий руководства по выведению вуза на достойный уровень.

В холлах и рекреациях постоянно экспонируются творческие проекты, произведения живописи и декоративно-прикладного искусства. Открыты 2 концертных зала: на 250 мест и на 400 мест, которые стали любимыми зрительскими площадками не только для работников и обучающихся вуза, но и для жителей Тюмени. Здесь проходят отчетные концерты, премьерные спектакли, творческие и памятные вечера, проводятся тематические кинопоказы и фестивали документальных фильмов.

Вуз становится известной конкурсной и фестивальной площадкой, о чем свидетельствуют популярные среди творческой молодежи конкурсы и фестивали. Особенно активно творческая молодежь участвует в Областном конкурсе юных талантов «Дебют», Всероссийском конкурсе молодых деятелей искусств с говорящим названием «Тюменский звездопад», Всероссийском открытом форуме искусств и культурных инноваций «К успеху через творчество», Международном театральном фестивале «Живые лица», Областном национально-культурном проекте для подростков «Встреча культур», Всероссийском фестивале архитектуры, искусств и дизайна, Областном фестивале молодых мастеров искусств «Нам воспевать Тюменский край», Областном культурно-познавательном проекте для учеников школ «Разноцветие».

Будучи центром интеграции образования в сфере культуры, вуз является значительным субъектом, формирующим культурное пространство Тюменского региона. Достижение такого значения в социокультурном развитии Тюменской области стало возможным, поскольку вуз как центр интеграции культурной жизни региона включает в себя сразу несколько сфер, в которых осуществляется активная деятельность и наблюдается динамичное развитие: образовательное, творческое, научно-исследовательское, производственное [3].

3 этап. 2015 год – по настоящее время. Сотрудники Института разработали и успешно реализуют Программу развития вуза до 2021 года, цель которой состоит в том, чтобы повысить качество образования, определить стратегию, пути и методы развития в среднесрочной перспективе посредством выработки «ожидаемого образа вуза».

План мероприятий данной Программы («дорожная карта») содержит ряд основных направлений, среди которых:

- структурное развитие многоуровневого культурно-образовательного комплекса;
- повышение качества реализации аккредитованных образовательных программ;
- рост эффективности деятельности вуза;
- введение системы эффективных контрактов на уровне высшего образования.

В данном периоде проводятся качественные реформы, способствующие раскрытию возможностей всех профилей Института и занятию системных позиций в области, а также достижение уровня развития, равного с уровнем, на котором находятся лидеры образования по ряду показателей. Данное время – это время формирования гибкой учебно-организационной структуры вуза, обеспечивающей потребности Тюменской области в профессиональных кадрах для таких сфер, как культура, искусства и социальное проектирование.

С этой целью совершенствуются основные образовательные программы в соответствии с ФГОС нового поколения и ФГТ. Многоуровневая образовательная система, сложившаяся в вузе, постоянно совершенствуется, учитывая вызовы времени [3].

Задачи по реализации дополнительного образования для детей в Институте, их предпрофессиональной подготовке призвана решать Детская школа искусства.

В настоящее время ДШИ реализует предпрофессиональные и общеразвивающие программы для детей. Дети имеют возможность обучаться по программам дополнительного образования, включающим не только музыкальные специальности, но и хореографию, живопись, декоративно-прикладное творчество. Таким образом, уже в раннем детском возрасте происходит их селекция по видам творческих способностей, осуществляется их раннее профилирование и профориентация. Из числа учащихся и выпускников ДШИ формируется резерв будущих абитуриентов и студентов колледжа и вуза.

Получение среднего профессионального образования в Институте, в зависимости от того, какое направление подготовки или специальность выбрано, студентами осуществляется в таких структурных подразделениях вуза, как колледж искусств, на факультет дизайна, визуальных искусств и архитектуры и факультет социально-культурных технологий.

Программы высшего образования (уровни бакалавриата, специалитета, магистратуры и аспирантуры) реализуются в рамках таких факультетов, как факультет музыки, театра и хореографии, факультет дизайна, визуальных искусств и архитектуры, а также факультет социально-культурных технологий.

В 2018-2019 учебном году Институт осуществлял реализацию в образовательном процессе 91 образовательной программы (на высшем, среднем профессиональном уровнях образования, а также ряд предпрофессиональных и общеразвивающих образовательных программ). 2019-2020 учебный год был ознаменован сокращением их числа до 83. Распределение программ по уровням образования представлено в следующей таблице:

Уровни образования	2018-2019 уч.г.	2019-2020 уч.г.
Высшее образование всего, в том числе:	53	51
бакалавриат	28	28
специалитет	3	3
магистратура	16	14
аспирантура	6	6
Среднее профессиональное образование	17	18
Дополнительное образование детей	21	14
общеразвивающие программы	7	7
художественно-эстетические программы (6-7 классы)	7	0
предпрофессиональные программы	7	7
ИТОГО	91	83

Сокращение перечня программ связано с продолжением процесса приведения имеющегося портфеля образовательных программ в соответствие с профильной направленностью деятельности Института в сфере культуры и искусства.

В 2019 года завершилась реализация двух магистерских программ, а также всех ранее реализовывавшихся программ художественно-эстетической направленности, которые в перспективе останутся в Институте только в виде платных образовательных услуг.

Таким образом, в истекающем (2019-2020) учебном году реализация образовательных программ идет по 4 укрупненным группам специальностей СПО, которые охватывают сферы:

- сервиса и туризма (шифр 43.00.00);
- сценических искусств и литературного творчества (52.00.00);
- музыкального искусства (53.00.00);
- изобразительного и прикладного видов искусств (54.00.00);

и по 10 укрупненным группам направлений подготовки ВО (уровни бакалавриата, специалитета, магистратуры и аспирантуры), которые охватывают сферы:

- архитектуры (шифр 07.00.00);
- социологии и социальной работы (шифр 39.00.00);
- сервиса и туризма (шифр 43.00.00);
- истории и археологии (шифр 46.00.00);
- философии, этики и религиоведения (шифр 47.00.00);
- искусствознания (шифр 50.00.00);
- культуроведения и социокультурных проектов (шифр 51.00.00);
- сценических искусств и литературного творчества (шифр 52.00.00);
- музыкального искусства (шифр 53.00.00);
- изобразительного и прикладных видов искусств (шифр 54.00.00).

Аспирантура вуза, реализует программы послевузовского профессионального образования по следующим направлениям и научным специальностям (профилям):

- по социологическим наукам (шифр 39.06.01);
- по научной специальности «Социальная структура, социальные институты и процессы» (шифр 22.00.04);
- по историческим наукам и археологии (шифр 46.06.01);
- по «отечественной истории» (шифр 07.00.02);
- по «историографии, источниковедению и методам исторического исследования» (шифр 07.00.09);
- по философии, этике и религиоведению (шифр 47.06.01);
- по «онтология и теории познания» (шифр 09.00.01);
- по «культурологии» (шифр 51.06.01);
- по «теории и истории культуры» (шифр 24.00.01);
- по «музееведению, консервации и реставрации историко-культурных объектов» (шифр 24.00.03).

Институтом активно продвигаются и реализуются новые виды программ дополнительного профессионального образования, осуществляется организация стационарных и выездных курсов повышения квалификации. Выездные курсы регулярно проводятся в Муравленко, Междуреченске, Ханты-Мансийске, Белоярском, Новом Уренгое и в других населенных пунктах.

В сфере дополнительного профессионального образования Институтом налажено, поддерживается и развивается продуктивное и взаимовыгодное сотрудничество с федеральным Министерством культуры, а также региональными и муниципальными органами власти. Руководством вуза разработана и внедрена концепция активного позиционирования Института культуры как концертно-творческой и социальной площадки для разработки и внедрения новых художественных, дизайнерских и социально-культурных программ и проектов.

Тюменский государственный институт культуры становится ведущей театральной сценой, концертным залом, инициатором творческих фестивалей и конкурсов, выставочных проектов, мастер-классов и творческих лабораторий для каждой целевой аудитории, центром профориентации и дополнительного профессионального образования работников культуры и искусства. Так, в ходе многолетнего анализа и осмысления проблемы оптимизации системы образования специалистов художественно-исполнительской, педагогической, рекреационной деятельности, разработки методической, юридической, экономической, технической, материальной составляющих проекта было осуществлено формирование регионального многоуровневого образовательного комплекса в сфере культуры и искусств. И базой данного процесса выступил Тюменский государственный институт культуры. Практическая стадия осуществления проекта была запущена в начале 2009 года, когда были интегрированы среднее и начальное звенья профессиональной подготовки и единственное профильное высшее учебное заведение Тюменской области.

Сегодня мы имеем единую систему управления, взаимосвязанную систему организации учебного и внеучебного процесса, сквозные учебные планы и программы, единые творческие коллективы, общий сплоченный не только внешне, но и внутренне коллектив.

Сегодня наглядно видна преемственность образования. Ежегодно от 30 до 40% выпускников детской школы искусств поступают в колледж искусств и столько же выпускников колледжа поступают на обучение по программам высшего образования, предлагаемым факультетами института.

В процессе формирования многоуровневого образовательного комплекса была осознана необходимость оптимизации его структуры. С 2013 года был взят курс на укрупнение учебных подразделений за счет слияния близких по профилю подготовки. В целях еще большей интеграции среднего и высшего звена получила развитие модель развития среднего профессионального образования не только в колледже, но и в рамках факультетов.

Выводы. Следует признать, что курс, взятый на формирование многоуровневого образовательного комплекса, оказался для нас единственно правильным решением:

1) преемственность и непрерывность образовательного процесса, начиная с предпрофильной подготовки одаренных детей позволяет создавать устойчивые профессиональные ориентации на продолжение творческого роста в системе среднего и высшего профессионального образования;

2) во многом наличие нескольких уровней обеспечения и бюджетов и нескольких уровней образования сделало учебное заведение более устойчивым в условиях кризиса и неопределенности;

3) опыт создания многоуровневого образовательного комплекса получил одобрение Министерства культуры Российской Федерации и ныне внедряется в других регионах.

Литература:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2019 года. – Режим доступа: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/>. – (Дата обращения: 20.06.2019). – Текст: электронный
2. Основы государственной культурной политики. – Режим доступа: <http://kremlin.ru/events/administration/21027>. (Дата обращения: 20.08.2019). – Текст: электронный
3. Омельченко, И.Н. Система непрерывной подготовки конкурентноспособных специалистов / И.Н. Омельченко, В.Л. Моложавенко, И.Н. Ларченко // Научное издание. - Тюмень: ТюмГНГУ, 2008. – 140 с. – Текст: непосредственный
4. Шор, Ю.М. Культура как переживание: (гуманитарность культуры) / Ю.М. Шор. – Санкт-Петербург: СПбГУП, 2003 – 220 с.– Текст: непосредственный.

Педагогика

УДК 378.6:37,01

старший преподаватель Омуралиева Кундуз Садамбековна

Кыргызский государственный юридический университет (г. Бишкек)

РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПО ЮРИДИЧЕСКИМ НАПРАВЛЕНИЯМ

Аннотация. В статье рассматриваются результаты поиска путей преодоления языкового барьера у студентов, окончивших национальную школу. Также говорится о необходимости применения эффективных средств обучения, разработке оптимальных вариантов обучения русскому языку, речевой деятельности студентов по юридическим направлениям, об особенностях судебной речи. Особенность речи юриста состоит в том, что она формализована использованием правовых речевых формул, именно поэтому юридический язык специфичен. В нем много терминов и профессионализмов, имеющих особое юридическое значение. Лексика юриста обогащается фразеологизмами, пословицами и поговорками, цитатами, синонимами, многозначными словами, отглагольными существительными, архаизмами права, разговорно-бытовыми словами, являющимися средствами выражения правовых знаний, составляющие разнообразные юридические тексты, участвующие в формировании значений волеизъявления. В речь юриста вводится активный минимум слов, формируются и развиваются речевые умения и навыки. Юридический язык специфичен, безупречен в функционировании и в юридическом дискурсе.

Ключевые слова: компетенция, особенности речи, языковые средства, профессиональная речь, специальность юриста, юридический язык, деятельность, методика.

Annotation. The article discusses the results of a search for ways to overcome the language barrier in students who graduated from a national school. In also says about the need to use effective teaching aids, the development of optimal options for teaching the Russian language, students' speech activity in legal areas, and about the features of judicial speech. The peculiarity of the speech of a lawyer is that it is formalized using legal speech formulas, which is why the legal language is specific. It has many terms and professionalisms that have special legal meaning. Lawyer's vocabulary is enriched with phraseological units, proverbs and sayings, quotes, synonyms, polysemantic, verbal nouns, archaisms of law, colloquial words that are means of expressing legal knowledge, constituting a variety of legal texts involved in the formation of the values of expression of will. An active minimum of words is introduced into the speech of a lawyer; speech skills and abilities are formed and developed. Le language is specific, impeccable in functioning and in legal discourse.

Keywords: competence, features of speech, language means, professional speech, specialty of lawyer, legal language, activity, methodology.

Введение. Актуальной темой исследования в вузах Кыргызской Республики остается речевая деятельность студентов в процессе обучения русскому языку. Профессор Добаев К.Д. часто свои работы и открытые лекции посвящает проблемам педагогической науки и образования КР, возможностям и перспективам развития методики русского языка в кыргызской школе. Ученый затрагивает все стороны касающиеся развития образовательной системы, развития образовательной практики, компетентности будущих специалистов, а также считает, что «для выполнения стратегических задач развития страны необходимо создание новой парадигмы педагогического образования, главной преобразующей, или имплементирующей силой которого должен стать учитель новой формации» [1].

Основу развития профессиональной речи будущих специалистов, изучили другие исследователи: Ковалев С.А. «Лингводидактические основы обучения русской орфографии студентов-филологов национальных групп», (1985); Касаболотова Г.А. «Обучение профессионально-ориентированному чтению на русском языке студентов бакалавров национальных групп языковых факультетов», (2016); Таштанова Ж.Ж. «Обучение устному общению на русском языке студентов бакалавров на основе проектной технологии», (2016) и др.

У многих студентов, а мы будем говорить о будущих юристах, изучающих профессиональный русский, не всегда есть представление о функциях языка и речи, о грамматической, коммуникативной и эстетической роли в формировании языковой компетентности так, как имея разговорную речь и небольшой словарный запас, сталкиваются с трудностями, связанными с профессиональной речевой деятельностью. В большинстве случаев это студенты, которые заканчивают школы с киргизским языком обучения и сталкиваются с большими трудностями, связанными с речевой деятельностью на русском языке – общение, устная и письменная речь, не говоря уже о профессиональной речи. Неполное освоение образовательной программы по культуре речи и коммуникативным навыкам и умениям, обуславливается незнанием языка, отсутствием ключевых компетенций. Эти компетенции должны сформироваться ещё в школе в процессе обучения и воспитания: элементарные компетенции, как коммуникативная – готовность к общению с людьми, информативная – готовность к работе с информацией (получение или передача информации), проблемная – готовность к решению вопросов. Все эти компетенции студенты стараются наверстать в стенах университета: пополняя знания о языке, упускают время на приобретение навыков и умений профессиональной речи.

Многие годы в преподавании русского языка как неродного преобладал грамматико-переводной метод, который применяется до сих пор во многих национальных школах.

Изложение основного материала статьи. Разработать самые оптимальные варианты обучения русскому языку – вот что является одной из важнейших задач методики обучения речевой деятельности студентов по юридическим направлениям.

Изучение лексики должно сопровождаться повторением и закреплением ранее пройденного материала по фонетике, грамматике и орфографии. Здесь необходимо задавать дополнительную работу по развитию речи студентам, у которых есть языковой барьер. Все студенты должны обогащать свой словарь, на каждом занятии работать с малознакомыми словами – новые слова, заимствованные, иноязычная лексика, сленги, жаргоны, арго, архаизмы (возвращенные архаизмы присущи на языке права). Составлять с ними предложения, тексты и применять в речи. Таким образом, вводят все новые структурные единицы в знания и умения, усвоенные ранее, усложняя, применяя метод от простого к более сложному, заполняя словарный запас. В процессе обучения русскому языку необходимо учитывать системность языка и отдельных его уровней. Единицы каждого из уровней языка невозможно изучить отдельно. Ведь существуют отношения, связи между ними – противопоставления и взаимосвязи.

Рассматривая лингводидактические основы обучения речевой деятельности студентов по юридическим направлениям, вспомним дидактический принцип систематичности обучения русскому языку. Системность обучения представляет явления языка в семантическом, грамматическом и коммуникативном (функциональном) аспекте, в изучении грамматики используется принцип сочетания морфологии и синтаксиса, в орфографии применяется фонологический и словообразовательный анализ слов. Вузовский материал составлен от простого к сложному, от неполного знания к более полному, опираясь на систему знаний и умений, усвоенных ранее в школе, усложняется за счет введения в него новых структурных единиц. Таким образом, систематичность обучения представляет лучшие разработки в системе обучения русскому языку, а также в организации работы со студентами. Системность языка – это практическое применение систематичности обучения, систематизация знаний, приведение их в систему, установление взаимосвязей, порядок мыслей и формирование речи. Все подсистемы языка – фонетика, орфография, морфология, синтаксис и лексика устанавливают ступенчатую связь, концентрическое расположение материала, учебный материал усваивается легко и быстро, программа предусматривает изучение одних и тех же разделов на новых ступенях обучения, в расширенном и углубленном объеме. При таком расположении обогащается лексика фразеологизмами, пословицами и поговорками, вводится активный минимум слов, активно формируются и развиваются речевые умения и навыки.

Учебная программа, предназначенная для обучения студентов-юристов, намного отличается от других вузовских программ по русскому языку содержанием и поставленными целями. Каждый цикл обеспечивает усвоение сведений о языке и имеет интеграционную связь с другими предметами по специальности, но в то же время существуют границы определенных тем и применения языковых средств. Как мы уже сказали, часто трудности появляются в речи на русском языке, у студентов, окончивших школу с киргизским языком обучения. Хотя русская речь знакома еще с детства, звучит по телевидению и радио. Сейчас интернет ресурсы сыграли немаловажную роль в процессе аудирования, знание отдельных морфологических и лексических фактов, говорят о недостаточном овладении языковыми средствами. Все эти факты проявляются в умении воспринимать и создавать тексты на русском языке, с использованием правовых речевых формул на юридическом языке. Для этого применяются модели словосочетаний, предложений и текстов, конструируются на определенной тему в заданной ситуации. Язык как средство общения материально выражается в синтаксических конструкциях, имея законченную мысль, поэтому на уроках русского языка, студенты часто работают над составлением предложений, при этом учатся выражать свою мысль, приобретают навыки оформления речи и развивают профессиональную коммуникацию. Российский лингвист Н.М. Шанский писал, что коммуникативная направленность, должна быть серьезно скорректированная с обязательным учетом принципа системности языков в сознательности их усвоения [2]. Студенты обращают внимание на те, особенности языка, которые необходимы для правильного употребления в речи. При этом овладевают всеми видами речевой деятельности (говорение, письмо, чтение и аудирование).

Одним из главных принципов обучения русскому языку как неродному является лингводидактический принцип, так как это есть единицы языка, функционирующие и взаимодействующие между собой в речи грамматически и имеющие значение для формирования навыков свободного общения в различных сферах деятельности. Для овладения русским языком, студенты должны знать условия употребления грамматических средств в определенных типах речи. Особенно употребление синонимов русского языка в речи юриста, точность выбора слов при составлении уголовно-процессуальных актов играют важную роль в формулировке мыслей и способность донести их до окружающих. Синонимы, дополняя друг друга, выполняют уточняющую функцию, уточняются действия, предметы, степени тяжести преступления. В судебной речи используются синонимы, допускающие возможность использования каждого слова синонимического ряда, что требуется для точности языка права. Но такое может быть не часто, так как не все слова из синонимического ряда могут подойти по смыслу для применения юридических выражений, например, есть слова событие, случай, происшествие, приключение, преступление. В судебной речи, а именно в защитительной, термин казус применяется для обозначения сложного, запутанного дела, закрепился как стилистический синоним к словам происшествие, событие, случай.

В рассказе А.П. Чехова «Сон» применяется слово казус: «Когда я, потушив лампаду, пробирался ощупью к своей постели, произошел маленький казус ..., Над моей головой вдруг, неожиданно раздался громкий, неистово визжащий треск». Если вместо слова казус используем синонимичные ему слова (событие, случай, происшествие, приключение), то ожидание необычного, непредсказуемого исчезнет.

Особенность речи юриста состоит в том, что она формализована использованием правовых речевых формул, именно поэтому юридический язык специфичен. В нем много терминов, имеющих особое юридическое значение, профессионализмы:

- разговорные слова: промотание, попрошайничество, бродяжничество, волокита, пособие, ставка в игре, выручка, сводничество, увязка, взаимоувязка, разбивка и др., которые активно проникают в нормативные правовые акты;
- устаревшие или архаизмы в праве – слова и словосочетания, привнесенные в право экономикой и иными сферами жизни, например, можно услышать слова и выражения: угодья, душеприказчик, кровная

мечь, растрата, брань, нажива, кормилец, пари, сокрытие, такового, дабы, коли, сей, оный, ищите, посулы, надлежит, ныне, деяние, блости и др.;

- отлагательные существительные: нарушение, совершение, реализация, возбуждение и др.;
- многозначные: заключение, мера пресечения, мера воздействия, склонить, смягчить, привод, погашение и т.д., обозначающие особые юридические понятия.

Выводы. На сегодняшний день студенты-юристы большой интерес проявляют к изучению фразеологизмов, используются профессиональные фразеологизмы, влияющие на развитие их речемыслительных способностей: развязать себе руки – получить полную свободу; развязывать узел – распутать, расследовать дело; вопрос жизни и смерти – имеет принципиальное значение, существенное; быть на чеку – быть готовым к неожиданностям, бдительным; смотреть в оба – проявлять крайнюю осторожность, внимательность; пустить слезу – поплакать, стараться разжалобить; пороть горячку – безумствовать, гнать, беситься, сходить с ума; поливать грязью – порочить, незаслуженно позорить и др. Часто встречаются книжные фразеологизмы, которые принадлежат к языку профессиональной коммуникации, имеющие терминологическое значение, юридическое клише, например:

Давать показания; обвинительное заключение; презумпция невиновности; свидетельский иммунитет; гражданский долг; вступать в законодательную силу; обжалованию не подлежит; в случае неявики; без уважительной причины; возместить ущерб; тяжкое преступление; совершить правонарушение; место нахождения; взять под стражу.

Целесообразность употребления фразеологических единиц в языке права зависит от стилистической и эмоциональной окраски правотворческой, правоприменительной, судебной, следственной, распорядительной деятельности. Уровнем достижения компетентности является усвоение знаний, приобретение умений и навыков в каждой тематической области содержания дисциплины «Профессиональный русский язык» для студентов по юридическим направлениям. В основном это такие темы, как терминология, грамматика и стилистика права, нормативно-правовое регулирование языковой жизни государства и личности, инвективная лексика, экспертиза продуктов речевой деятельности, делопроизводство и его язык и др.

Коммуникативная компетенция юриста – одна из важнейших характеристик языковой личности, которая приобретается в результате естественной речевой деятельности и в результате специального обучения на уроках русского языка и культуры речи.

Литература:

1. Добаев К.Д. О необходимости создания новой парадигмы педагогического образования. Статья. Б., 2015.
2. Шанский Н.М. Школьный курс русского языка: Актуальные проблемы и возможные решения // Русский язык в школе. – 1993. - №2. – С. 7.
3. Литвинко Ф.М. Коммуникативная компетенция: принципы, методы, приемы формирования: сб.науч.ст. / Белорус.гос.ун-т; в авт. Ред. – М., 2009. – Вып. 9. – 102 с.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / Зимняя, И.А. // Высшее образование сегодня. – 2003. - №5
5. Гаврин С.Г. Фразеология современного русского языка (в аспекте теории отражения). Пермь: Пермск. Гос. Пед. Ин-т, 1974. – 146 с.

Педагогика

УДК 378.147

кандидат филологических наук, доцент Орлова Галина Викторовна

Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

ФРАЗЕОЛОГИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ КАК ОБЪЕКТ ОБУЧЕНИЯ РКИ МЕТОДОМ КЕЙСОВ

Аннотация. В статье рассматриваются прагматика и стилистика функционирования трансформированных фразеологических единиц в Интернет-коммуникации во время самоизоляции и карантина 2020 года, а также показаны перспективы исследовательской лингвистической работы иностранных обучающихся с данным языковым материалом с помощью метода case-study в условиях дистанционного обучения. Использование фразеологии, отражающей общую языковую картину мира и ценностные ориентации общества, трактуется как интеллектуализация - один из способов психологической защиты. Каламбурная трансформация фразеологизмов в обновленном языковом и историческом контексте эксплицирует их новые двойные смыслы и организует семантические поля, фокусирующие видение действительности социумом.

Ключевые слова: самоизоляция, карантин, психологическая защита, интеллектуализация, Интернет-коммуникация, фразеологическая единица, компонент, языковая игра, семантическое поле, экспликация смысла, метод case-study.

Annotation. The article deals with the pragmatics and stylistics of functioning of transformed phraseological units in the Internet communication under the conditions of insulation and quarantine. The article also shows the prospects of research linguistic work of foreign students with this language material using the case-study method in the conditions of distance learning in the Russian language as well as the method of working with this language material in a distance learning environment. The use of phraseology that reflects the General language picture of the world and the social value orientations is interpreted as intellectualization - one of the ways of psychological protection. Punning transformation of phraseological units in the updated language and historical context explicates their new double meanings and organizes semantic fields that focus the society's vision of reality.

Keywords: self-isolation, quarantine, psychological protection, intellectualization, Internet communication, phraseological units, component, language game, semantic field, explication of meaning, case-study method.

Введение. Цель исследования – исследовать интеллектуальные формы психологической защиты, проявляющиеся в активной трансформации фразеологических единиц и представляющие собой анализ

восприятия действительности интернет-сообществом сквозь призму фразеологии, а также рассмотреть метод кейсов для работы с новым материалом в иностранной аудитории.

Научная новизна определяется междисциплинарным рассмотрением дискурсивного представления социально-психологического феномена самоизоляции в Интернет-коммуникации.

Термин «карантин» (итал. Quarantena от quarantena giorni – 40 дней) появился в XIV веке в Венеции. В это время в Европе свирепствовала чума и, чтобы защитить население города, власти ввели особую зону задержания кораблей на острове Лазаретто вне пределов гавани. Через 40 дней на борт корабля поднималась специальная комиссия врачей, которая разрешала или не разрешала кораблю заходить в порт. Тогда этот опыт оказался полезным для многих европейских городов.

В 2020 году с вторжением коронавируса в нашу жизнь мир изменился. Люди оказались в изоляции, единственными средствами связи остались телефон и Интернет. В обиход вошли слова «самоизоляция», «карантин» «пандемия» и «ковид-19». Карантин стал сложным опытом для всех, кто проходит через него: ощущение несвободы, неуверенность в отношениях, стремительная потеря работы и заработка, болезни и скука могут стать причинами драматических последствий (самоубийства, агрессии, разрыва семейных отношений, конфликтов, увеличения случаев домашнего насилия и т.д.). Согласно исследованиям, проведенными сотрудниками кафедры педагогики и психологии экстремальных ситуаций СПб УГПС МЧС России во время первого срока карантина – с 30 марта по 5 апреля 2020 года, в первую тройку вошли следующие реакции: страх – у 47,3% респондентов (372 человека), апатия – у 22,2% (174 человека) и фрустрация у 14,5% (114 человек) из общего числа 784 опрошенных [20, с. 36].

Пандемия COVID-19 является не только эпидемиологическим, но также и психологическим феноменом. Одним из основных компонентов психологического здоровья людей в условиях пандемии ученые считают психологическую гибкость, когда человек в состоянии адаптироваться к изменяющейся ситуации, перенастраивать свои умственные ресурсы, уравновешивать желания, потребности и возможности.

Задача выживания в неблагоприятных условиях, а особенно – в экстремальных ситуациях для человека всегда актуальна и первостепенна. В XX веке получило широкое распространение учение о стрессе канадского психолога Г. Селье и его последователей. В отсутствие возможности действовать, проявлять физическую активность, человек прибегает к психологической защите – различным интерпретациям стрессовой ситуации. Среди приемов психологической защиты специалисты традиционно выделяют отрицание, подавление, замещение, компенсацию, проекцию, регрессию, интеллектуализацию и т.д. Интеллектуализация – механизм защиты от стресса, когда путем внутреннего диалога человек формулирует то, что создало конфликт, вызвало состояние аффекта, и берет ситуацию под свой контроль. К интеллектуализации относятся разные виды творчества, в том числе и речевое. Обращение к слову позволяет человеку преодолеть растерянность и страх перед катастрофизмом ситуации, осмыслить свою жизнь и себя в этом новом положении, переориентироваться и перенастроиться на поиск новых способов и средств оценки изменяющейся действительности.

Изложение основного материала статьи. Культурные и общественно-политические изменения в жизни общества самым тесным образом связаны с динамическими процессами в языке. На рубеже XX-XXI веков в России происходили глобальные перестроечные процессы, оказавшие значительное влияние на изменение языка [см. об этом 3, 8, 16]. Большинство исследователей соглашались с В.Г. Костомаровым в том, что язык ускоренно эволюционировал под влиянием стремительного изменения образа жизни [8, с. 290].

Оценить последствия изоляции – задача ближайшего будущего. Но те активные языковые процессы, которые в настоящее время происходят в Интернет-коммуникации, где наблюдается «высокая степень фразеологизированности» [11, с. 22], несомненно, актуальны и представляют научный теоретический и практический интерес для лингвистической науки.

Неудивительно, что в сложной исторической или экономической ситуации происходит активное обращение к фоновым знаниям, к кодовым фактам языка и культуры, благодаря которым человек структурирует и оценивает мир, осмысливает и оценивает себя в этом мире [9, 10]. Одним из таких фактов является фразеология, которую вслед за В.М. Мокиенко можно назвать «сокровищницей языка, хранящей древнейшие слова, отжившие свой век грамматические формы и забракованные временем и литературной нормой синтаксические конструкции. Консервируя форму, она консервирует и содержание – национальные обычаи, поверья, исторические предания, образное видение мира». [12, с. 19]

Так как фразеологизмы обладают определенной коннотативной составляющей и выполняют функцию культурной памяти языка, в наши дни они приобретают новые смыслы и интерпретации в Интернет-пространстве, выполняя функцию «текста в тексте» [19, с. 8], поэтому можно сказать, что фразеологические единицы в некоторой степени интертекстуальны.

С точки зрения прагматики использование фразеологизмов-трансформеров можно назвать наиболее эффективным и распространенным способом интенсификации восприятия контента. Л.Н. Александрова полагает, что «преобразованные, но легко распознаваемые модели бросятся в глаза, побуждая читателя привлечь свой жизненный опыт, ассоциирующийся с выражением народной мудрости для оценки новой информации, подаваемой через сопоставление с ранее познанным, с определенных мировоззренческих позиций» [1, с. 90].

Трансформация, модификация или вариативность - распространенное и закономерное явление, характерное практически для всех уровней системы языка. Изучению вопроса о вариантных формах употребления фразеологизмов посвящено большое количество научных исследований количество научных работ [6, 12, 13, 14, 21, 22].

Наибольший интерес в исследованиях представляет изучение замены лексических компонентов, способных дополнять или изменять семантику и метафоричность фразеологизма. Позиция В.М. Мокиенко состоит в том, что «лексическая замена компонентов далеко не всегда меняет образ, характер» [13, с. 25]. Другие ученые считают, что «замена компонента фразеологической единицы меняет характер её образного представления, её оценочную, стилистическую окраску и ведёт к образованию синонимов» [21, с. 20], а также полагают вариантность причиной «многих сдвигов на всех языковых уровнях» [22, с. 11]. Материалом для исследования послужили примеры трансформированных фразеологизмов, которые появились в Интернете в апреле и мае 2020 года.

В большинстве случаев изменения структурно-семантической организации ФЕ приводят к оживлению его внутренней формы. При этом в качестве преобразующих элементов выступают слова, семантически

близкие к единицам, составляющим фразеологизм как словосочетание в его изначальном, этимологическом варианте – с прямыми лексическими значениями компонентов. Происходит то, что, по мнению В. Мидера [23], можно назвать «перекрученной мудростью» – смысловое перенасыщение ФЕ. Например: в ресторанах запахло жареным (о близкой, возможной опасности, серьезной угрозе + из-за невозможности работать, в том числе готовить жареные блюда); мебельный бизнес дал дуба (умереть + из-за отсутствия продажи мебели, в том числе изготовленной из дуба); бани накрылись медным тазом (потерпеть неудачу, провал + из-за отсутствия клиентов банных заведений (тазы – банный инвентарь)).

Иногда в качестве компонента - расширителя смысла выступает заимствованное слово: коворкинги не находят себе места (сильно волноваться, беспокоиться + из-за отсутствия арендаторов оборудованных рабочих мест); в боулинге хоть шаром покати (никого или ничего нет, пусто + из-за отсутствия посетителей, катающих шары в боулинге).

В некоторых случаях изменение морфологических элементов ФЕ также можно отнести к особенностям трансформации: фитнес-клубы протягивают ноги (ср.: протянуть ноги); парфюмерия испускает дух (ср.: испустить дух).

Представленный языковой материал также можно рассматривать с позиции отнесенности фразеологизмов-источников к важнейшим семантическим полям, составляющим основу языковой картины мира и лингвокультуры любой нации: «Восприятие действительности», «Смерть», «Удача». При этом ФЕ-трансформеры входят в эти поля своими первичными или вторичными (в случае переосмысления) семантическими функциями.

К семантическому полю «Восприятие действительности» могут быть отнесены следующие трансформированные ФЕ: парикмахерские висят на волоске, у кондитеров жизнь не сахар, коворкинги не находят себе места, автомобильные компании завинчивают гайки, сувенирный бизнес сейчас не подарок, канцелярские магазины дошли до ручки, у массажистов все из рук вон плохо, стоматологи положили зубы на полку, мастера маникюра грызут ногти, бани накрылись медным тазом, прачечные оказались у разбитого корыта, денег у фондов защиты животных кот наплакал.

К семантическому полю «Смерть» могут быть отнесены трансформированные ФЕ: фитнес-клубы протягивают ноги, мебельный бизнес дал дуба, парфюмерия испускает дух. К семантическому полю «Удача» могут быть отнесены маркированные знаком «удачи» ФЕ: в аптеках всё на мази, у производителей ИВЛ открылось второе дыхание, производители масок зашиваются (зашиваться – не успевать в срок делать что-либо, много работы, что в условиях отсутствия работы и доходов у основной массы населения можно считать положительной коннотацией).

Наблюдения над семантическими полями «Восприятие действительности», «Смерть», «Удача» позволяют говорить о них как о подсистемах общего семантического поля «Самоизоляция», отражающего реакцию социума на ситуацию в мире и в жизни каждого человека: безденежье, крах, распад, неудача, безвыходное положение, притеснения, угроза гибели, исчезновения, ничто, пусто, мало, конфликт, безнадежность. В результате выстраивается общая картина чувств, эмоций, опасений людей во время сложной эпидемиологической, психологической и, как следствие, экономической ситуации. Наличие большого количества ФЕ с отрицательной оценкой той или иной ситуации свидетельствует о том, что в русской лингвокультуре в прошлом и в настоящий момент они широко используются для смягчения травмирующей информации, эмоциональной разрядки.

На периферии всего исследуемого набора фразеологизмов находятся фразеологизмы второе дыхание, все на мази с положительной коннотацией, но в данном случае эти примеры также можно отнести к приемам языковой игры с выходом в иронический или саркастический подтекст. Термин «языковая игра» ввел в употребление Л. Витгенштейн, который рассматривал употребление слова в связи с определенной функцией [3]. Понятие языковой игры имеет собственно языковую, семиотическую и лингвокультурную стороны. Традиционно результатом языковой игры называется комический эффект, достигаемый нестандартным употреблением единиц языка или сознательным нарушением норм [5, 15, 17, 18].

Любопытна точка зрения А.П. Сковородникова в определении сути и функций языковой игры: «творческое, нестандартное (неканоническое, отклоняющееся от языковой / стилистической / речеповеденческой / логической нормы) использование любых языковых единиц и/или категорий для создания остроумных высказываний, в том числе - комического характера» [18, с. 802]. Стоит подчеркнуть, что не всегда языковая игра сводится к комическому эффекту, и каламбур все же не является синонимом смешного высказывания. Но в тех случаях, когда целью игры является шутка, острота, в арсенале авторов выявляются следующие операции: «намеренное искажение, пародирование, передразнивание какого-то явления, преувеличение, нагромождение, выпячивание каких-то черт, вырывание, изъятие предмета из его привычной среды, столкновение несоединимых предметов или черт, например «высокого» и «низкого», вообще снижение образа, его упрощение, вульгаризация, обманывание ожидания и т.п.» [15, с. 8].

В большинстве из рассматриваемых нами случаев комический эффект достигается путем соединения элементов, лежащих в одной семантической плоскости, что информативно перегружает ФЕ, но ее образность, метафоричность сохраняется за счет усиленной эксплицированности смысла и узнаваемости ФЕ-источника (авиаперевозчики в полете, в ресторанах запахло жареным, у топливных компаний дело пахнет керосином). В некоторых случаях языковая игра строится на изменении морфологических элементов (например, замена совершенного вида глагола на несовершенный в сочетаниях парфюмеры выпускают дух, фитнес-клубы протягивают ноги). Традиционно во фразеологизмах «испустить дух», «протянуть ноги» используются глаголы совершенного вида как маркеры завершенности процесса. Обращение к глаголам другого вида позволяет строить языковую игру на «намеренном искажении» изначальной формы глагола.

В ситуации с пандемией, когда миллионы людей вынуждены ограничивать свою свободу, активно работают инструменты психологической защиты. Интеллектуализация как инструмент такой защиты позволяет оценивать получаемую информацию «формулировать проблемы, с ней связанные, давать прогноз развития событий и предлагать наиболее удачные... пути решения заявленной проблемы» [7, с. 30].

Языковая игра в данном случае также выступает в роли инструмента психологической защиты и перезагрузки всего аппарата мироощущения и мировосприятия участников социума. Смех как результат такой игры может быть одним из способов преодоления кризисной ситуации. По мнению М.М.Бахтина, при помощи смеха побеждается страх: «победа над страхом ощущалась не только как победа над мистическим

страхом (“страхом Божиим”) и над страхом перед силами природы, – но прежде всего как победа над моральным страхом, сковывающим, угнетающим и замутняющим сознание человека» [2, с. 101].

При обучении студентов-иностранцев с высоким уровнем владения языком (С1 – С4) изучение и понимание национальной природы комического, равно как и работа с контекстуально актуализированными фразеологизмами, представляет большой интерес, так как дает студентам возможность лучше ознакомиться с русской культурой и глубже изучить этнолингвистическую, психологическую, социологическую природу рассматриваемых феноменов.

Так как фразеология отражает специфику национального мышления и фиксирует жизнь общества на разных этапах его существования, то лингвистический материал, связанный с переживанием пандемии Covid-19, может стать интересным для знакомства и изучения в иноязычной аудитории.

В условиях дистанционного обучения метод кейсов (case-study) может стать доступным и эффективным вариантом работы и обучения на онлайн-платформе. Чтобы оптимизировать процесс работы, преподаватель формулирует цель работы (знакомство с фразеологизмом-трансформером), инструктирует студентов о структуре кейса, методах работы, предполагаемых результатах.

Структура кейса:

1. Фразеологизм-трансформер.
2. Фразеологизм – источник.
3. Ситуация – причина трансформации фразеологизма.
4. Комментарии к ситуации (тексты статей, аудио, видеоматериалы).
5. Соответствующий (наличие/отсутствие) фразеологизм родного языка.
6. Теоретический материал по теме.

Результатами работы можно назвать:

- 1) умение работать с различными источниками информации;
- 2) умение получать и осваивать новую практическую и теоретическую информацию;
- 3) умение анализировать полученную информацию;
- 4) повышение уровня лингвистической компетентности обучающегося;
- 5) освоение командных методов работы.

Результаты работы над кейсом оформляются в виде презентации, что, по мнению исследователей [24], соответствует специфическим особенностям «поколения Z».

Следующим этапом работы может стать разработка кейсов по отдельным семантическим полям: «Восприятие действительности», «Удача», «Смерть» и т.п. Это будет этап командных работ и активных дискуссий.

Преподаватель выступает в качестве Модератора, отслеживающего и комментирующего результаты индивидуальной и командной работы.

Организация учебного процесса по методу case-study осуществляется в режиме интерактивно-коммуникативного обучения и дает возможность, во-первых, осуществлять личностно-деятельностный подход в обучении; во-вторых, расширять учебный и научный потенциал обучающихся; в-третьих, формировать у них черты вторичной языковой личности; в-четвертых, развивать у студентов навыки межличностной коммуникации и командной работы.

Выводы. Пандемия Covid-19 объединила мировое сообщество в борьбе с непредсказуемым недугом, продемонстрировала взаимосвязь всех людей и событий, подтвердив тезис о проникновении глобализации во все сферы жизни. Поэтому на рынке труда становятся востребованными специалистами с пониманием другой культуры, опытом жизни или работы в поликультурной среде. Благодаря интенсивному использованию Интернета современное поколение молодежи не ограничено языковыми и государственными барьерами, реально становясь мультикультурным. Задача преподавателей состоит в создании возможностей для обучения, в подборе материала с актуальной тематикой и языковым наполнением, использовании современных методик и алгоритмов работы для осуществления эффективной межкультурной коммуникации, когда цель общения – не говорить «правильно» по форме, а правильно понимать друг друга.

Очевидно, что во всем мире систему высшего образования ждут серьезные изменения, будут востребованы новые формы и методы работы, так как определенная часть учебного процесса переместится в режим онлайн. И это так же, как и новые факты и процессы в использовании языка, станет частью нашего культурного опыта.

Литература:

1. Александрова Л.Н. Фразеология как средство создания языковой игры в прессе // Проблемы фразеологической и лексической семантики. Материалы междунар. научн. конф. Кострома 18-19 марта 2004. М., 2004.
2. Бахтин М.М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса / ММ. Бахтин. – 2-е изд. М.: Худож. лит., 1990. – 543 с.
3. Вепрева И.Т. Языковая рефлексия в постсоветскую эпоху. М.: Олма Пресс, 2005. – 384 с.
4. Витгенштейн Л. Философские работы. М.: Гнозис, 1994. Ч. 1. – 612 с.
5. Гридина Т.А. Языковая игра: стереотип и творчество. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 1996. – 214 с.
6. Жуков В.П. Русская фразеология. М.: Высшая школа, 1986. – 310 с.
7. Кормилицина М.А. Некоторые итоги современных процессов, происходящих в языке современных газет // Проблемы речевой коммуникации: Межвуз. сб. научных тр. / Под ред. М.А. Кормилициной, О.Б. Сиротининой. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2008. – Вып. 8.
8. Костомаров В.Г. Языковой вкус эпохи. Из наблюдений над речевой практикой масс-медиа // Издание третье, испр. и доп. СПб., 1999. – 330 с.
9. Красных В.В. Основы психолингвистики и теории коммуникации. М., «Гнозис», 2001. – 270 с., 333 с.
10. Красных В.В. Виртуальная реальность или реальная виртуальность? М., 1998. – 350 с.
11. Лысакова И.П. Язык газеты и типология прессы. Социолингвистическое исследование. СПб: Филологический факультет СПбГУ, 2005. – 256 с.
12. Мокленко В.М. Образы русской речи. Л., 1986. – 463 с.
13. Мокленко В.М. Славянская фразеология. – Изд-е 2-е, испр. и доп. М.: Высшая школа, 1989. 286 с.
14. Молотков А.И. Основы фразеологии русского языка. СПб.: Наука, 1977. 283 с.
15. Норман Б.Ю. Игра на гранях языка. М.: Флинта; Наука, 2006. - 344 с.

16. Русский язык конца XX столетия (1985-1995). М., 1996. – 481 с.
17. Санников В.З. Русский язык в зеркале языковой игры. М.: Яз. рус. культуры, 1999. – 533 с.
18. Сковородников А.П. Языковая игра // Культура русской речи: Энцикл. словарь-справочник / под ред. Л.Ю. Иванова, А.П. Сковородникова, Е.Н. Ширяева [и др.]. М., 2003. 837 с.
19. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М., 1996. – 288 с.
20. Федосенко Е.В. Жизнь после карантина: психология смыслов и коронавирус Covid-19. Психологические проблемы смысла жизни и АКМЕ. Материалы XXV Международного симпозиума, Москва 15-16 апреля 2020. М.: Психологический институт РАО, 2020. С. 34-47.
21. Федоров А.И. Развитие русской фразеологии в конце XVIII – начале XIX в. М.: Наука, 1973. 215 с.
22. Филин Ф.П. Очерки по теории языкознания. М.: Наука, 1982. 336 с.
23. Mieder, W. Twisted Wisdom. Modern Anti-Proverbs. Vermont. Burlington, 1998. - 159 p.
24. Torocsik M., Szucs K., Kehl D. How Generations Think: Research on Generation Z // Global Journal of Business Research. 2008. Vol. 2. № 2.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Павицкая Зоя Ивановна

Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма (г. Казань);

кандидат педагогических наук, доцент Айтуганова Жанна Ильевна

Казанский государственный энергетический университет (г. Казань);

кандидат педагогических наук, доцент Винникова Марина Николаевна

Казанский федеральный университет (г. Казань)

НЕКОТОРЫЕ ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ

Аннотация. В статье обосновываются актуальность и особенности развития творческого мышления у студентов гуманитарного профиля на занятиях по английскому языку. Анализируется понятие «конкурентоспособный специалист» и его критерии (целеустремленность, труд, творчество, профессиональное саморазвитие, способность к самоуправлению, стрессоустойчивость, компенсаторские механизмы личности). Рассматриваются пути развития творческого потенциала специалиста и методы, направленные на развитие творческого мышления.

Ключевые слова: образование, иностранный язык, творчество, творческое мышление, конкурентоспособный специалист.

Annotation. The article studies the relevance and features of the development of creative thinking in humanitarian students at the English classes. The concept of «competitive specialist» and its criteria (determination, work, creativity, professional self-development, ability to self-management and self-organization, stress-resistance, compensatory mechanisms of personality) are analyzed. The ways of developing a specialist's creative potential and methods aimed at developing creative thinking are considered.

Keywords: education, foreign language, creativity, creative thinking, competitive specialist.

Воображение важнее знания.

Альберт Эйнштейн

Введение. Вхождение России и Татарстана в мировое образовательное пространство выдвигает необходимость подготовки конкурентоспособного специалиста в сфере туризма, сервиса и гостеприимства. Необходимость владения иностранными языками диктует концептуальные и качественные изменения в отечественной системе образования и процессе изучения иностранных языков.

Опыт работы в системе профессионального образования показал, что, к счастью, сейчас уже никого не приходится убеждать в необходимости изучать иностранные языки. Молодые люди стремятся получить как можно лучшее и как можно более универсальное образование. Многие из нынешних студентов грызут гранит науки сразу в нескольких учебных заведениях и вступают в самостоятельную трудовую жизнь, имея два, а то и три диплома. К сожалению, наше образование не успевает за желаниями и стремлениями наших студентов.

Цель исследования – теоретическое обоснование особенностей и разработка технологии формирования творческого мышления на занятиях по иностранному языку у студентов гуманитарного профиля.

В качестве основных методов исследования для решения поставленной цели применялись следующие: теоретико-методологический анализ литературных источников; изучение и обобщение опыта организации педагогического процесса высшей школы; эмпирические методы (наблюдение, анкетирование, собеседование, опрос).

В Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России сказано, что важной целью современного отечественного образования и одной из приоритетных задач общества и государства является воспитание, социально педагогическая поддержка становления и развития высоко нравственного, ответственного, творческого, инициативного и компетентного гражданина России.

Изучение эволюции «социального заказа» (таблица 1) свидетельствует о том, что в условиях рыночной экономики путь к профессиональной деятельности связан с конкурсным отбором или своеобразным фильтром – выбором специалистов, который осуществляется по многим критериям. Это состояние древние греки называли «агон», то есть стремление показать себя, выделиться, утвердить свое превосходство, «стать первым среди равных» [2].

Эволюция социального заказа

Понимание социального заказа раньше	Понимание социального заказа сегодня
Воспитание достойного человека: скромность, застенчивость, честность, человек слова.	Воспитание лидера, преуспевающего человека: уверенность, умение заявить о себе, Многозадачность.

Что представляет собой «конкурентоспособный специалист»?

Какие критерии являются определяющими для успешной профессиональной деятельности, служебного роста, карьеры, должностного продвижения и, в конечном счете, финансового благополучия и процветания?

Изложение основного материала статьи. Доктор педагогических наук, профессор В.А. Андреев (Казанский федеральный университет) называет следующие личностные и профессиональные качества, составляющие критерии конкурентоспособного специалиста, которыми определяется успех в любой сфере деятельности. К их числу относятся целеустремленность, труд, творчество, профессиональное саморазвитие, способность к самоуправлению, стрессоустойчивость, компенсаторские механизмы личности и др.

Основной целью профессионального образования является наиболее быстрое реагирование на «вызовы» современного времени, адаптация к потребностям общества.

При этом возникает злободневный вопрос: каковы пути развития творческого потенциала специалиста гуманитарного профиля? Насколько общество стимулирует творческую активность и заинтересовано в ней?

Духовный кризис современной цивилизации связан с появлением «одномерного человека» (Г. Маркузе), лишённого целостности, индивидуальности, самостоятельности мышления и творчества. Стандартизация производства и потребления в массовом масштабе приводят к тому, что социализация включает конформизм и ригидность [2].

При всех тенденциях в современном образовании (лично-ориентированный подход, педагогика сотрудничества, проблемное обучение, коммуникативное обучение, дистанционное обучение, интерактивное обучение и др.) обучающий процесс не всегда раскрывает творческий потенциал и развивает креативные умения. А некоторые образовательные системы даже подавляют творческие способности студентов, учат их мыслить шаблонами и стереотипами, а не делать это самостоятельно. Очень часто творческий подход вообще отвергается, потому что он не вписывается в образовательную систему, противоречит ее основным задачам. Ибо он в основном организован так, чтобы подготовить студента к экзамену. Студент должен ответить на вопросы так, как этого требует экзаменатор [1]. Кроме того, учебно - образовательные программы и малое количество часов, отводимое на изучение дисциплины «Иностранный язык» (2-4 часа в неделю на 1-2 курсах), убивает творчество самих преподавателей.

Преподаватели высшей школы очень часто отождествляют знания и способности, умения и навыки студентов. Этому в значительной степени способствуют современные учебники, тематические планы и программы, в которых акцент сделан на формирование знаний и практически не уделено должного внимания развитию творческого потенциала студентов. Как заметил еще Демокрит: «Многознание уму не научает».

Таким образом, выполнение образовательных программ так или иначе подавляет творческие импульсы и формирует конформизм мышления. Именно этот «диагноз» можно поставить большинству выпускников вузов.

Рынок труда диктует свои правила, в которых, кроме безупречного знания своего дела и умения быстро ориентироваться в массиве полученной информации в процессе образования, прослеживаются и такие требования к специалисту гуманитарного профиля, как коммуникабельность и готовность осуществлять свою профессиональную деятельность на уровне творчества. Это обусловлено тем, что сегодняшняя информационная действительность многовариантна и склонна к изменению быстрыми темпами, а, следовательно, наличие у специалиста гуманитарного профиля творческой активности – необходимая часть его конкурентоспособности на рынке труда. В подготовке такого специалиста решающая роль отводится методике преподавания, направленной на развитие творческого мышления.

Творческая активность и развитие творческого мышления могут быть только результатом планомерной организации педагогического процесса. Для повышения эффективности процесса развития творческого мышления необходимо в полной мере использовать потенциал практических занятий. В школе и в ВУЗе, к сожалению, уделяют недостаточное внимание методам и приемам, направленным на развитие творческого мышления. Приведем примеры таких методов и приемов:

Таблица 2

Методы обучения, направленные на развитие творческого мышления студентов гуманитарного профиля

Неимитационные методы	Имитационные методы	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Проблемные лекции и занятия ➤ Круглый стол ➤ Пресс-конференция ➤ Ковер идей ➤ Выездные занятия с дискуссией ➤ Воображаемая встреча с героем, автором ➤ Метод дихотомии в игре «Да – нет» ➤ Взаимопроверка домашнего задания 	<p align="center">Игровые технологии</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Игровое проектирование ➤ Разыгрывание ролей ➤ Театральное представление ➤ Деловая игра 	<p align="center">Неигровые технологии</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Анализ конкретных ситуаций ➤ Решение ситуативных и профессиональных задач ➤ Синквейны

Теперь приведем примеры некоторых заданий и приемов, использование которых повышает эффективность процесса развития творческого мышления студентов гуманитарного профиля:

- «проживание» каких-либо событий (например, исторических, современных, связанных со спортивными и туристическими мероприятиями);
- создание словесного продукта в различных жанрах: составление словарей, сочинение современных видов текста (job interview, advertisement, business communication, cross-cultural communication, fairy tales, sayings, poems, myths), составление рассказа по кругу;
- составление студентами кроссвордов, игр, своих собственных заданий для других студентов;
- составление и проведение показательного выступления, спектакля, викторины (quiz “Olympic Games”, “Famous British People”, “USA”, “About Tatarstan”, “Smart Academy”, “Combat of linguists”);
- написание самооценок или рецензий;
- домысливание пропущенного эпизода, диалога героев [3].

На кафедре иностранных языков и языкознания Поволжской государственной академии физической культуры, спорта и туризма постоянно проводятся мероприятия по развитию творческого потенциала студентов. Они регулярно выступают с докладами на конференциях, конгрессах и фестивалях. В ПГАФКСиТ каждый год организуются и проводятся: всероссийская научно-практическая конференция молодых ученых, аспирантов, магистрантов и студентов «Актуальные проблемы теории и практики физической культуры, спорта и туризма»; всероссийский ежегодный конкурс НИР «Студент - исследователь»; видеовстречи студентов и преподавателей ПГАФКСиТ со студентами и преподавателями университета Хаджеттепе, Анкара, Турция; интеллектуальный конкурс «Битва титанов»; внутривузовский конкурс «Мое семейное древо»; внутривузовский конкурс видеороликов на французском языке «Казань-туристический город»; внутривузовский конкурс-викторина «Вокруг света»; праздничный вечер "Хеллоуин; открытый региональный конкурс по английскому языку «Learn to win!» для учащихся 9-11 классов общеобразовательных, спортивных школ и средних специальных учебных заведений, а также студентов ВУЗов; праздник Навруз, в рамках которого проводился конкурс видеороликов и презентаций.

Студенты ПГАФКСиТ каждый год участвуют в Республиканском открытом конкурсе научных работ среди обучающихся на соискание премии имени Н.И. Лобачевского, в казанском студенческом фестивале национального творчества «Ягымлы яз», в конкурсах грантов в рамках VII Республиканского молодежного форума «Наш Татарстан», «50 лучших инновационных идей РТ».

Кроме того, студенты активно занимаются в научных кружках при кафедре «Основы научного доклада на конференции» (научный руководитель – В.И. Волчкова), «Английские заимствования и их роль в развитии языка» (научный руководитель – Л.В. Ахметшина), «Языковые особенности текстов англоязычной блогосферы» (научный руководитель – А.Ф. Ибраева).

Выводы. Однако следует учитывать, что процесс эффективности развития творческого мышления студентов гуманитарного профиля возможен только в условиях их заинтересованности в получении знаний, так как учение – это не просто передача знаний одним человеком другим людям, а творческий процесс их отбора в потоке информации, оценки и переосмысления. Главной задачей преподавателя в этом процессе является пробуждение у студентов заинтересованности в той информации, которую они должны получить в результате занятия. Еще древнегреческий философ и писатель Плутарх говорил, что голова обучаемого – это не сосуд, который надо наполнить, а факел, который надо зажечь. Поэтому учитывая все вышесказанное, мы сформулируем следующие выводы. Для развития творческого потенциала студентов гуманитарного профиля необходимы:

1. Демократический стиль взаимоотношения преподавателя со студентами, поощрения стремления к самостоятельной деятельности и независимости суждений, уважение свободы выбора и методов достижения своих целей;
2. Индивидуализированное применение учебно-образовательной программы в зависимости от способностей студентов;
3. Создание творческого климата, творческих ситуаций и условий для воплощения конкретных идей на занятиях по иностранному языку;
4. Позитивный пример преподавателя творческого поведения, широкого круга интересов и умений, активной жизненной позиции и энтузиазма.

Таким образом, содержание и внутренняя структура конкурентоспособности неотделимы от творческого начала, чем и определяется ценность специалиста, его уникальность, индивидуальная неповторимость, самобытность в профессиональной деятельности, так как творчество – это желание и умение проявлять свою личность в том пространстве, где вы обитаете. Если хотите, творчество – это само желание жить. Реализация творческого потенциала, проявление своих возможностей всегда способствует укреплению и приумножению жизненных сил индивида. Только реализуя свои творческие замыслы, человек способен обрести гармоничное психическое состояние.

Литература:

1. Будаили Г.Р. Практическая психология в музыкальном искусстве и образовании: сенсорные репрезентативные системы музыканта: учебно-методическое пособие / Г.Р. Будаили: М – во культуры Рос. Федерации, Казан. гос. консерватория (акад.) им. Н.Г. Жиганова. – Казань: Казанская гос. Консерватория, 2012.
2. Серегина Н.М. Соотношение ценностного и технологического подходов в моделях образования // Культурно-образовательное пространство Татарстана: стратегии и практики. – Казань, 2012. – С. 75-79.
3. Павицкая З.И. Формы, методы и средства активизации учебной и познавательной деятельности студентов. – Казань: КВВКУ, 2015. – 127 с.

УДК 372.8

старший преподаватель кафедры русского, иностранных языков и культуры речи Павлова Светлана Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный юридический университет» (г. Екатеринбург);

кандидат педагогических наук, доцент Югова Мария Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный юридический университет» (г. Екатеринбург)

К ВОПРОСУ О СОЗДАНИИ УЧЕБНИКА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ (УРОВЕНЬ «СПО»)

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы создания учебника по английскому языку с учетом лингводидактических и методических особенностей преподавания учебной дисциплины в учреждениях среднего профессионального образования. Авторы обосновывают методическую концепцию учебника, его структуру и принципы отбора языкового и речевого материала. Особое внимание уделяется разработке системы заданий и упражнений, направленных на развитие речевых и профессиональных компетенций.

Ключевые слова: учебник, среднее профессиональное юридическое образование, методическая концепция учебника, структура учебника, содержание учебника.

Annotation. The article examines linguodidactic and methodological issues involved in the creation of an ESP textbook for law students in secondary vocational education. The authors explain the conceptual foundation of the textbook, its structure and material selection principles. Special attention is given to the system of exercises and tasks developing students' language and professional competence.

Keywords: textbook, vocational education, methodological concept of the textbook, textbook structure, textbook content.

Введение. В настоящее время в связи с преобразованиями, происходящими в системе отечественного образования, особую практическую значимость приобретает учебная книга как дидактическое средство, история которого насчитывает несколько сотен лет: ещё в XVII в. выдающийся чешский педагог Я.А. Коменский рассматривал учебник как помощь преподавателю, инструмент в его руках, и, обозначив теоретические принципы построения учебников, создал первый иллюстрированный учебник «Мир чувственных вещей в картинках», который определил путь развития учебной книги как средства обучения. Он сформулировал положения о научности, доступности и «возрастосообразности» учебника, его форме и месте в структуре процесса обучения. В трудах В.Г. Белинского, К.И. Истомина, М.В. Ломоносова, Л.Ф. Магницкого, К.Д. Ушинского и других известных учёных-создателей своих учебников чётко прослеживается мысль о том, что учебник выступает основным средством обучения. К.Д. Ушинский, бесспорно, выступает одним из самых выдающихся теоретиков учебной книги второй половины XIX века, в его работах формулируются важные идеи о методике конструирования учебников и организации работы с учебником, а также прослеживается мысль о том, что учебник должен содержать не только учебный материал, но и быть определенным прообразом учебного процесса [7, 9, 10]. Современное осмысление учебника созвучно идеям, содержащимся в работах К.Д. Ушинского.

Проанализировав ряд определенных термина «учебник», которые были выведены учеными-педагогами, заложившими теоретико-методологические основания теории учебника (В.Г. Бейлинсон, В.П. Беспалько, Б.М. Бим-Бад, Э.Г. Гельфман, Д.Д. Зуев, Я.А. Коменский, И.Я. Лернер, Р.К. Миньяр-Белоручев, Е.И. Пассов, и т.д.) полагаем, что А.В. Хуторской дал достаточно полное определение учебника, описав его как модель, отображающую цели, принципы, содержание, технологию соответствующего образовательного процесса, и уточнив, что в него также входит реальность, являющаяся условием осуществления этого процесса и проектирующая реализацию дидактической системы [11].

Создание учебника-носителя содержания образования представляет из себя творческий и многогранный процесс, требующий от создателей не только вдохновения, но и понимания содержания учебной дисциплины и методических особенностей ее преподавания. Поскольку учебник функционирует в целостной методической системе обучения конкретной учебной дисциплине, в нашем случае иностранному языку, то он соотносится с основными компонентами этой системы – с целями, содержанием, принципами, методами обучения, и другими средствами обучения.

Изложение основного материала статьи. Цели и задачи обучения иностранному языку как одной из учебных дисциплин в контексте профессионального образования формулируются в виде компетенций, которыми студенты должны овладеть в результате освоения программы обучения, и определяются федеральным государственным образовательным стандартом соответствующего направления подготовки и уровня профессионального образования. Поскольку учебник отражает или, по крайней мере, должен отражать целостную модель образовательного процесса, то общедидактические принципы: научность, наглядность, культуросообразность, природосообразность, доступность, системность, систематичность учения, дифференциация и индивидуализация, профессиональная направленность — должны выступать в качестве векторов, направляющих и определяющих структуру и содержание учебника по конкретной учебной дисциплине, в частности учебника по иностранному для специальных целей, как для высшего, так и для среднего профессионального образования.

Вслед за И.Л. Бим выделим следующие аспекты содержания обучения иностранному языку, которые сформулированы в парадигме личностно-ориентированного подхода и находят свое отражение в учебнике: 1) материальный аспект обучения, раскрывающийся через единицы языка и речи: от буквы и звука до целостного текста, и правила оформления и оперирования им; 2) идеальный аспект содержания обучения, то есть темы, сферы, ситуации общения, экстралингвистическая информация; 3) процессуально-деятельностный аспект содержания обучения, характеризующий речевые действия с вышеупомянутыми единицами языка и речи для решения учебно-познавательных и коммуникативных задач в процессе аудирования, говорения, чтения и письма, и включающий также компенсаторные и учебные умения; 4) мотивационный и ценностно-ориентационный аспект содержания обучения, а именно: чувства и эмоции, возникающие от взаимодействия

компонентов содержания обучения и создающие благоприятную обучающую и воспитывающую среду [2, 6]. Содержание обучения представляет собой поликомпонентную подсистему в системе обучения иностранному языку, где элементы находятся в иерархической зависимости друг от друга, поэтому, например, умения устной (говорение и аудирование) и письменной речи (чтение и письмо) не представляется возможным рассматривать за пределами определённой сферы, темы или ситуации общения, поскольку они предопределяют речевое поведение партнеров и цели, сообразно которым читающий или пишущий понимает текст или создаёт свое произведение. Темы общения должны иметь значимый воспитательный и развивающий потенциал, обогащать общекультурный кругозор, транслировать позитивные жизненные сценарии.

В системе профессионального образования аксиомой является то, что содержание обучения в контексте учебной дисциплины «Иностранный язык» носит профессионально-ориентированный характер, ориентируется на концепцию непрерывности образования и обеспечивает преемственность уровней профессионального образования в рамках указанной дисциплины.

В результате детального исследования лингвистических и психолого-педагогических аспектов проектирования курсов английского языка для специальных целей О.Г. Поляков приходит к выводу, что наиболее рациональным при проектировании курсов иностранного языка является «некоторый собирательный подход», аккумулирующий в себе наиболее полезные идеи из разных теорий и основанный на сформировавшихся представлениях и личном опыте проектировщика-создателя учебника для специальных целей, поскольку «ни одна из известных науке теорий учения не представляет нам достаточных данных о том, как оно происходит» [8, С. 169]. Структура учебника, последовательность изложения учебного материала, методы обучения обуславливаются превалирующей концепцией, на основе которой авторы проектируют свой учебник.

Одним из немаловажных требований также является и то, что при создании учебника необходимо учитывать адресата: ориентироваться на ту аудиторию, которой этот учебник будет востребован. При проектировании учебника для СПО [1] наш авторский коллектив постарался учесть особенности педагогического процесса в учреждениях среднего профессионального образования. Этот уровень образования следует рассматривать как профильный, содержание и процесс обучения в котором позволяют учащемуся сформировать ориентировочную основу будущей профессиональной деятельности, определить свой образовательный маршрут [5]. Некоторые авторы отмечают такие особенности контингента обучающихся в учреждении среднего профессионального образования по сравнению с обучающимися в вузах, как более низкий словарный запас, более низкий уровень интеллекта и знаний [3].

Учебник «Английский язык для юристов (СПО)» [1], созданный авторским коллективом кафедры русского, иностранных языков и культуры речи УрГЮУ, базируется на методической концепции, в основе которой лежат следующие принципы: 1. принцип синергетической модели обучения; 2. принцип диалога культур; 3. развитие инновационной языковой личности студентов; 4. использование инновационных педагогических технологий [4].

Структура учебника представляет собой 4 раздела (Parts): «I am a law school student»; «Law and society»; «Additional texts»; «Appendix». Первые два раздела построены по тематическому принципу и соотносятся с такими сферами общения как социально-бытовая, учебно-познавательная, социально-культурная, профессиональная, отражая идею синергетического подхода к созданию учебников иностранного языка, а остальные разделы носят вспомогательный характер.

Разделы 1-2 состоят из глав (Units), которые в свою очередь делятся на параграфы. Каждый параграф посвящен определенной теме и имеет следующую структуру: «Pronunciation practice»; «Vocabulary»; «Grammar»; «Reading»; «Watching and Listening»; «Speaking»; «Writing». Система упражнений в каждом параграфе соответствует схеме процесса усвоения речевого материала и включает в себя задания по развитию навыков чтения, говорения, письма, аудирования, задания по грамматике и развитию лексических навыков. Дополнительный раздел Grammar Practice предоставляет преподавателю дополнительные ресурсы для отработки грамматических трудностей. В конце каждой главы размещен Progress Test, который позволяет проконтролировать степень усвоения изученного материала. Раздел Translation Practice, содержащий несколько текстов соответствующей тематики предлагаемых для перевода, можно найти в конце каждого юнита. Перевод мы понимаем как отдельный вид речевой деятельности, который аккумулирует в себе черты чтения, говорения, письма, аудирования.

Одной из основных задач при проектировании учебного курса и учебника, который отражает содержание обучения и, в частности, конкретного учебного курса, является отбор языкового и речевого материала, который должен быть адекватным и достаточным для достижения целей обучения и доступным для усвоения обучающимися СПО. При отборе и структурировании текстового материала для чтения и аудирования, учитывается профессиональная направленность и возможный уровень общей культуры и уровень владения иностранным языком тех обучающихся, которым адресован учебник.

Тексты для учебника – это аутентичные тексты энциклопедий, словарные статьи, газетные и журнальные статьи, материалы сайтов, университетских лекций, форумов и чатов. Некоторые аутентичные тексты подвергались адаптации, и в этом случае основным правилом, которым руководствовались создатели учебника, было «не навреди», то есть адаптация текстов под адресата учебника без какого-либо ущерба аутентичности. Источниками служили, прежде всего, Интернет-ресурсы, которые авторы учебника выбирали исходя из их надежности и достоверности. Предпочтение отдавалось официальным сайтам юридических факультетов и профессиональных организаций, таким как <https://www.law.ox.ac.uk/>, <https://www.law.cam.ac.uk/>, <https://www.judiciary.uk/>, <https://www.lawsociety.org.uk/>. Объем текста определяли, ориентируясь на свой опыт в работе со студентами различных уровней профессионального образования, возрастные особенности, уровень владения иностранным языком и на то, с какой целью каждый конкретный текст планируется использовать в учебнике.

Письменные и устные тексты социокультурной направленности, в которых рассматриваются языковые особенности, реалии страны изучаемого языка, концептуальные особенности восприятия мира народом конкретной страны отражают принцип диалога культур, при этом культуроведческая составляющая учебника подразумевают не только демонстрацию «иной культуры» через тексты для чтения и аудирования, но и постижение этой культуры через проблемные культуроведческие задания, направленные на сопоставление и сравнение особенностей различных правовых культур: например, сравнение особенностей подготовки

юристов в разных странах посредством ознакомления с сайтами известных юридических вузов мира и просмотра интервью с преподавателями и студентами этих вузов. Культуроведческий аспект учебника для специальных целей (для юристов) предполагает изучение таких составляющих, как традиции и обычаи, система общекультурных и правовых ценностей, социокультурные модели поведения людей – представителей различных культур, историческое наследие правовой культуры, особенности правовой системы страны изучаемого языка.

Система упражнений и заданий в каждом юните учебника основана на идее цикличности учебного процесса и направлена, в целом, на развитие иноязычной профессионально-ориентированной коммуникативной компетентности. В основе системы упражнений лежат рациональные приемы работы с текстами: «от легкого к трудному, от простого к сложному, от известного к неизвестному». Традиционно, работа над текстом при чтении и аудировании включает в себя три этапа: дотекстовый, текстовый и послетекстовый. Дотекстовые задания обеспечивают основу для восприятия содержания текста и составляют с целью снятия трудностей, направлены на проработку грамматических явлений и лексики, в частности специальных терминов, которые будут представлены в последующем тексте. Дотекстовый этап служит некой подготовительной базой для восприятия содержания текста. Чтение/аудирование текста предваряется целевой установкой, ведущей к последующему анализу всего текста с целью формирования коммуникативных умений. Такая дотекстовая работа может быть в виде микротекста, наглядности, вопроса или задания, определяющего ход последующей беседы, и т.п. При создании учебника мы постарались наглядно представить текстовый материал, то есть дополнить упражнения и тексты графиками, картинками, схемами, которые отражают тему и трактуются однозначно. Следующий этап работы – текстовый, он подразумевает смысловую обработку информации, а именно: выделение известной (старой) и новой информации, и включает в себя задания, например, развивающие умения членить текст на смысловые отрезки и определять связь между ними, находить ключевые слова, предложения, группировать излагаемые факты, ориентироваться в тексте, и т.п. Послетекстовые задания обеспечивают проверку понимания текста, организуют дальнейшую работу по углублению понимания и направлены в большей степени на развитие продуктивных речевых умений. Глубина понимания содержания текста зависит от цели, которую определяют при чтении текста, и вида чтения. Принцип от «простого к сложному», на основе которого разрабатываются упражнения и задания по работе с текстом, задает тон и выстраивает движение через учебные задания к порождению собственного высказывания пошагово от слова через словосочетание и предложение к сверхфразовому единству. На этом этапе можно выделить задания типа: согласиться или опровергнуть утверждение, придумать свои true/false утверждения и обсудить в паре, составить план текста и пересказать и т.п.

Разрабатывая учебник, авторы рассматриваемого учебника делают акцент на активное усвоение знаний и сознательное творческое их применение. Задания (как правило, это задания по говорению), в основе которых лежат интерактивные методы, подразумевают максимальную вовлечённость студентов в процесс обучения, способствуют развитию, умений и навыков аналитического и критического мышления; укрепляют мотивацию к изучению иностранного языка будущей специальности; создают творческую и благоприятную обстановку на занятии; развивают коммуникативную компетентность студентов, и умения и навыки владения современными информационными техническими средствами и технологиями; формируют и развивают умения и навыки самостоятельной работы. Интерактивные задания появляются в структуре юнита на том этапе, когда студенты, по мнению авторов, готовы включаться во взаимодействие на иностранном языке. За эту «подготовку» отвечает система упражнений, которую авторы выстраивают на основе классического общедидактического принципа доступности. Обучение в сотрудничестве неразрывно связано с традиционными методами обучения и делает учебный процесс более продуктивным: способствует формированию творческого мышления, активизирует познавательную мотивацию, служит стимуляции речевой деятельности, в том числе, и профессионально ориентированной. Наш учебник содержит такие варианты заданий, построенных на коллективной работе, как мини-проекты, круглые столы, конференции, дискуссии, презентации, ролевые игры, проблемные ситуации и др. Все подобные задания обязательно предваряются объяснением формата выполнения, необходимой лексикой или моделью-образцом. Например, Project work “What makes a good lawyer”, выполняемая в малых группах, начинается с изучения “Tips for Doing a Project”, далее следует пошаговая инструкция подготовки и презентации проекта. На финальном этапе обучающиеся не только представляют свои проекты, но и оценивают другие проекты по шкале с четко сформулированными критериями.

Выводы. Проектирование и создание учебника английского языка для студентов СПО по направлению подготовки «Юриспруденция» требует от авторов понимания особенностей содержания учебной дисциплины, лингводидактических и методических ее преподавания в учреждениях среднего профессионального образования. Такой учебник должен последовательно и системно структурировать адекватный целям обучения и особенностям контингента обучающихся языковой и речевой материал, моделируя таким образом учебный процесс и содействуя становлению профессиональной языковой личности обучающегося. Учебник актуализирует различные аспекты становления инновационной профессиональной языковой личности юриста, которое происходит на основе собственного опыта постижения ценностей своей и чужой («иной») культур через методический аппарат учебника, и позволяет самореализоваться в контексте диалога культур, в том числе через межкультурную коммуникацию с представителями других правовых систем мира.

Литература:

1. Английский язык для юристов: учебник / М.А. Югова, С.В. Павлова, Н.В. Садыкова. Москва: Юстиция, 2020. 338 с. (Среднее профессиональное образование)
2. Бим И.Л. Модернизация структуры и содержания школьного языкового образования (ИЯ) // Иностранные языки в школе. 2005. № 8. С. 2-6.
3. Егупов В.А. Некоторые особенности методики преподавания юридических дисциплин в учреждениях и на факультетах среднего профессионального образования // Научно-методические подходы к формированию образовательных программ подготовки кадров в современных условиях: сборник статей по итогам IV международной научно-практической конференции (8-9 декабря 2016 г., Москва) / Моск. гос. обл. ун-т; редкол.: В.М. Клычников (отв. ред.) и др.; сост.: М.А. Миненкова. – М.: ИИУ МГОУ, 2017. С. 202-208.

4. Левитан К.М., Югова М.А. Учебник иностранного языка для специальных целей как средство развития инновационной языковой личности студентов // Язык и культура. 2018. №44. С. 248-267
5. Листвин А.А. Актуализация среднего профессионального образования в современной России // Вестник Череповецкого государственного университета. 2017. №1. С. 189-194.
6. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А.А. Миролюбова. Обнинск: Титул, 2010. 464 с.
7. Нуруллина Э.С. К вопросу о современных средствах обучения в деятельности педагога профессионального обучения // Вестник Учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию. Екатеринбург: изд-во «Российский государственный профессионально-педагогический университет», 2015. №. 1 (48). С. 112 -118.
8. Поляков О.Г. Психолого-педагогические аспекты проектирования курса английского языка для специальных целей: анализ теорий учения // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2013. № 12 (30). С. 166-170.
9. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: в 2 томах. Москва: Педагогика, 1974. Т. 1. 584 с.
10. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: в 2 томах. Москва: Педагогика, 1974. Т. 2. 440 с.
11. Хуторской А.В. Место учебника в дидактической системе // Педагогика. 2005. №4. С. 10-18.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Панцева Елена Юрьевна

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);

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)

РЕАЛИЗАЦИЯ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ СВЯЗИ «ФИЗИКА-МАТЕМАТИКА»

Аннотация. В статье представлен материал тесной взаимосвязи дисциплин: «физика и математика». Приведены примеры учебных задач по физике, решение которых невозможно без знаний математики. Подробно рассмотрена аналогия между основными понятиями физики и геометрии через специальную теорию относительности. Даются рекомендации из практики обучения физике.

Ключевые слова: междисциплинарные связи, обучающиеся, физика, математика, специальная теория относительности, функция, инерциальная система отсчета, инвариантные величины.

Annotation. The article presents the material of the close interconnection of disciplines: "Physics and Mathematics". Examples of educational problems in physics are given, the solution of which is impossible without knowledge of mathematics. The analogy between the basic concepts of physics and geometry through a special theory of relativity is examined in detail. Recommendations are given from the practice of teaching physics.

Keywords: intersubject communications, students, physics, mathematics, special relativity, function, inertial reference system, invariant quantities.

Введение. Успешное решение задач обучения и воспитания во многом зависит от реализации внутри- и междисциплинарных связей. Как показывает практика, на знаниях по физике особенно отражается математическая подготовка обучающихся.

Нами исследовался процесс обучения и воспитания обучающихся с точки зрения реализации междисциплинарной связи «физика-математика». Целью исследования было выяснение конкретных примеров тесной связи взаимообеспечивающих дисциплин. В ходе исследования были установлены учебные задачи по физике, решение которых невозможно без знаний математики. Приведены примеры разработанных методических приемов включения междисциплинарной связи в учебный процесс, проверена эффективность применения такой методики на практике.

Изложение основного материала статьи. Мы раскрываем утверждение, что программа по математике обеспечивает перед началом изучения физики определенный фундамент математических знаний, необходимых для усвоения курса физики. Когда обучающиеся приступают к курсу физики, у них отрабатываются навыки действия с целыми числами, обыкновенными и десятичными дробями, построения геометрических фигур, измерения геометрических величин, вычисления процентов. Обучающиеся получают представление об использовании буквенных обозначений, о прямой и обратной пропорциональности (в связи с изучением пропорций), о модуле числа и его геометрическом смысле; составляют и решают несложные линейные уравнения. Обучающиеся должны выполнять следующие операции: сложение и вычитание двухзначных чисел, умножение и деление нацело двухзначного числа на однозначное, действия с обыкновенными и десятичными дробями; уметь сделать простейшие преобразования буквенных выражений (раскрыть скобки, привести подобные слагаемые), распознать и изобразить отрезок, угол, треугольник, прямоугольник, окружность. Они должны знать ряд величин (длина, площадь, объем, градусная мера углов) и единицы их измерения, масштаб. Должны уметь:

- рассчитывать длину окружности, площадь прямоугольника, круга, объем прямоугольного параллелепипеда;

- изображать числа на прямой;

- определять абсциссу и ординату точки в прямоугольной системе координат;

- изображать на графике точки по их координатам;

- пользоваться линейкой, угольником, транспортиром, циркулем.

Они должны знать очень важный для курса физики материал: решение линейных уравнений с одним или двумя неизвестными, понятие функции. Изучая математику они умеют решить уравнение, включающее в себя одно неизвестное, найти решение системы двух уравнений способами подстановки и сложения

$$y = kx + b$$

уравнений; знают линейную функцию и ее график, а также функцию $y = |x|$. Они овладевают записью числа в стандартном виде; эти знания необходимо использовать на занятиях по физике для записи числовых ответов.

Из школьного курса математики обучающиеся должны знать элементы теории приближенных вычислений, а именно знать следующие понятия: приближенное значение числа, полученного в результате измерения, абсолютную и относительную погрешности приближенного значения числа. Данные сведения применяются на лабораторных работах по физике.

Знание геометрии обеспечивает знания о таких понятиях, как: аксиома, теорема (прямая и обратная), геометрическая фигура. Очень важно изучение смежных и вертикальных углов и их свойств, признаков равенства треугольников, теоремы о сумме углов треугольника. Они должны знать теорему Пифагора, понятия о синусе, косинусе и тангенсе угла, соотношение между сторонами и углами прямоугольного треугольника. Они должны знать, что такое касательная к окружности и ее свойства, признаки подобия треугольников, осевую и центральную симметрию, параллельный перенос.

Очень остро потребуется для изучения физики понятие о векторе, векторной величине. В физике рассматриваются также длина вектора, его направление, сложение векторов, умножение вектора на число, разложение вектора на составляющие по осям координат, координаты вектора, скалярное произведение векторов, проекция вектора на ось.

В курсе математики обучающиеся должны получить систематические сведения о функциях, раскрыть значение методов математики. Ещё в старших классах школы обучающиеся проходят линейные неравенства с одним неизвестным; им дается понятие об области определения функции, подробно освещаются способы задания функции, возрастание и убывание функции, приращения аргумента и функции. Ученики постигают здесь элементы тригонометрии: радианное измерение углов, синус, косинус, тангенс произвольного угла, их нахождение с помощью калькулятора; формулу приведения, тождественные преобразования тригонометрических выражений.

Очень важно для изучения физики знание производной: ее геометрический и механический смысл, способы нахождения производной степенной функции с целым показателем, производной синуса, косинуса, суммы, произведения и частного двух функций; исследование функций с помощью производной.

Перед изучением дисциплины «Физика» обучающиеся должны быть ознакомлены с дифференциалом и интегралом. Гармонические колебания невозможно изучить, не зная этого учебного материала.

Из курса математики обучающиеся приобретают систематические сведения об основных видах пространственных тел и их свойствах; овладевают умениями вычислять геометрические величины. Этот материал, его абстрактность и прикладная направленность способствуют развитию мышления у обучающихся, столь необходимого для усвоения физики в высшем учебном заведении.

Перед изучением графической интерпретации равномерного прямолинейного движения просим

обучающихся записать на доске уравнение $y = 2 + 4x$ и вспомнить из курса математики следующее:

Какую зависимость представляет данное уравнение?

Как линейная зависимость $y = f(x)$ выглядит графически?

После этого можно попросить сравнить «математическое» уравнение $y = 2 + 4x$ и «физическое» $x = x_0 + vt$, выражающее закономерность изменения координаты при равномерном движении.

Вспомнив математику, обучающиеся легко сами приходят к выводу, что выражение: $x = x_0 + vt$ — линейная функция, что время t служит аргументом, а x (координата) — функцией.

И далее не преподаватель, а обучающиеся записывают на доске частные случаи общей закономерности: равномерное прямолинейное движение при а) $x_0 = 0$, б) $x_0 > 0$, в) $x_0 < 0$, г) $v < 0$. А затем строят графики и характеризуют каждую разновидность движения.

Идентичная работа целесообразна и при изучении уравнений и графиков равноускоренного движения

$$v = ft \quad x = ft^2$$

В начале решения физических задач с использованием тригонометрических функций на доске вычерчиваем прямоугольный треугольник, обозначаем его стороны и углы и вместе с обучающимися повторяем, что такое $\sin \alpha$, $\cos \alpha$, $\operatorname{tg} \alpha$, $\operatorname{ctg} \alpha$, записываем на доске, как с их помощью находят катеты и гипотенузу. Эта запись в течение занятия помогает решению задач.

При решении задач по оптике очень полезно вспоминать геометрические теоремы о подобии треугольников, равенстве углов.

Рассмотрим еще один шаг связи физики с математикой. Предлагаемый материал рекомендуется для изучения и исследования по линии работы научного общества обучающихся.

Прежде всего, рассмотрим аналогию между основными понятиями физики и геометрии.

Простейшее понятие геометрии — точка. Чтобы охарактеризовать ее положение в трехмерном пространстве, необходимо ввести систему координат, например декартову. Тогда каждой точке будут соответствовать три числа x, y, z — проекции ее на координатные оси.

Простейшим понятием механики (и вообще физики), аналогичным понятию точки в геометрии, является понятие события. Для описания события нужно знать, где и когда оно произошло, то есть, охарактеризовать его четырьмя числами x, y, z, t — координатами события. Подобно тому, как в геометрии для характеристики положения точки в пространстве необходима система координат, в физике то или иное событие (либо совокупность событий — процесс) можно рассматривать только в определенной системе отсчета. Система отсчета включает в себя три обязательных элемента: тело отсчета, жестко связанную с ним систему координат и часы. Используя геометрическую аналогию, можно рассматривать систему отсчета как четырехмерную систему координат (x, y, z, t) , а координаты события — как «проекции» его на оси такой системы. Представить себе зрительно четырехмерную систему координат нельзя. Однако этим понятием легко оперировать по аналогии с обычной трехмерной системой координат.

В геометрии можно рассматривать точку, фигуру или геометрическое тело в различных системах координат, поворачивая оси систем координат, друг относительно друга и смещая начала отсчета. Вместе с тем геометрия изучает те свойства тел, которые не меняются при преобразовании системы координат. Геометра, несмотря на то, что он оперирует координатами точек, интересуется не сами эти координаты, а величины и их соотношения, являющиеся некоторыми комбинациями координат, которые остаются инвариантными (неизменными) относительно преобразований системы координат. Поясним это на таком примере.

Пусть имеются две точки A и B с координатами соответственно x_A, y_A и x_B, y_B , в некоторой системе K . Легко вычислить расстояние между точками A и B .

Если рассматривать эти же точки в системе координат K' , оси которой повернуты на угол φ относительно осей системы K , то их координаты будут иными, а расстояние между точками A и B останется прежним. Включив в рассмотрение третью точку C , легко заметить, что при повороте системы K все координаты точек A, B, C изменятся, а все углы треугольника ABC , длины биссектрис, медиан и тому подобные — нет. Именно эти величины и интересуют геометров.

Аналогично и в физике то или иное событие или процесс можно рассматривать, находясь в разных инерциальных системах отсчета, причем, используя геометрический язык, считать переход от одной системы к другой поворотом четырехмерной системы координат (x, y, z, t) относительно множества событий. Обоснование возможности такой геометрической интерпретации есть в курсах теоретической физики.

При переходе от одной инерциальной системы отсчета к другой (так же, как при преобразовании трехмерной системы координат в геометрии), вообще говоря, изменяются все координаты события (в том числе, как показывает специальная теория относительности, и временная координата). Однако есть такие физические величины, которые остаются инвариантными при переходе от одной инерциальной системы отсчета к другой (или, пользуясь геометрическим языком, при повороте четырехмерной системы координат в четырехмерном множестве событий). Такие инвариантные величины очень важны, поскольку если сами они не изменяются при преобразованиях системы отсчета, то и соотношения между ними (физические законы) будут иметь один и тот же вид во всех инерциальных системах.

Основной инвариантной величиной в геометрии трехмерного евклидова пространства является расстояние между двумя точками, о котором шла речь выше и которое не меняется при преобразовании координат.

Аналогичную величину можно найти и в физике. Это четырехмерное «расстояние» между событиями — интервал.

Строгий вывод вида интервала и доказательство его инвариантности можно найти в технической литературе. Мы предлагаем изучить этот вопрос в рамках работы научного общества обучающихся, естественно, под руководством преподавателя.

Зная формулу для расстояния между двумя точками, можно определить все основные свойства трехмерного евклидова пространства. Аналогично инвариантный интервал между событиями, полученный из постулатов Эйнштейна, полностью определяет свойства четырехмерного пространства-времени.

Отметим, что выражение для интервала между событиями отличается от выражения для расстояния между точками не только численно, но и наличием знака «минус» перед ним. Вследствие этого квадрат интервала может быть равен нулю и отрицателен. Эти особенности четырехмерного пространства-времени являются следствием глубокого различия между временной и пространственными координатами события. Из-за этих особенностей его называют псевдоевклидовым.

Вместе с тем различие между трехмерным евклидовым пространством и четырехмерным псевдоевклидовым пространством-временем несколько не умаляет значения аналогии между ними. Используя эту аналогию, можно показать, что «парадоксальные» выводы специальной теории относительности об относительности временных и пространственных промежутков являются естественными следствиями инвариантности интервала. Действительно, при повороте трехмерной системы координат остается неизменным расстояние между двумя точками, а меняются его проекции. Так и при повороте четырехмерной системы координат в пространстве-времени (т.е. при переходе от одной инерциальной системы отсчета к другой) остается неизменным интервал между событиями, а его проекции (расстояние между точками, где произошли события, и промежуток времени между событиями) претерпевают изменения.

Заметим, что вывод пространственно-временных соотношений специальной теории относительности, исходя из инвариантности интервала, имеет большое познавательное значение, поскольку в этом случае относительность пространственных и временных промежутков предстает не как следствие более или менее искусственных мысленных опытов, а как коренное (и естественное!) свойство четырехмерного пространства-времени.

При обсуждении сущности концепции четырехмерного пространства-времени полезно рассмотреть предельный случай теории относительности — движение со скоростями, много меньшими скорости света, так как при сопоставлении этого частного случая (классической механики) с общим (механикой специальной теории относительности) выявляется то новое, что вносит специальная теория относительности в наши представления о пространстве и времени.

В классической механике, изучающей движение тел с малыми относительными скоростями, событие тоже характеризуется четырьмя координатами, а инерциальную систему отсчета можно рассматривать как четырехмерную систему координат (x, y, z, t) . Существенно, однако, что в специальной теории относительности пространство и время связаны в единое четырехмерное пространство-время, а в классической механике они независимы друг от друга. Для уяснения этого вопроса мы вновь обращаемся к геометрической аналогии.

Представим себе, что какой-нибудь геометр решил пользоваться только такими системами координат, оси Z которых параллельны друг другу или совпадают. Тогда он мог бы объявить, что при переходе от одной системы координат к другой, существуют две инвариантные величины, и что в таком случае нет смысла говорить о трехмерном пространстве, достаточно оперировать понятиями одномерной «высоты» и двумерной «плоскости».

Точно так же и физики до создания А. Эйнштейном теории относительности принимали в расчет только такие повороты четырехмерной системы координат, при которых ось времени не меняла (точнее, почти не меняла) своего положения в пространстве-времени. Поэтому вместо одной инвариантной величины — интервала между событиями они получали две — расстояние между точками, в которых произошли события, и промежуток времени между ними. Вследствие этого напрашивался вывод о том, что не имеет смысла говорить о четырехмерном пространстве-времени, достаточно считать, что все события происходят в трехмерном пространстве и одномерном времени. В этом заблуждении разобраться было непросто. Дело в том, что тангенс угла поворота оси времени при повороте всей четырехмерной системы координат в пространстве-времени (соответствующем переходу от одной инерциальной системы отсчета к другой)

пропорционален отношению v/c , где v — скорость одной инерциальной системы отсчета относительно другой. Поскольку же физиков сначала интересовали движения со скоростями, малыми по сравнению со

скоростью света, т. е. $v \ll c$, угол поворота оси времени в пространстве-времени при переходе от одной инерциальной системы отсчета к другой был очень мал, то есть, ось времени действительно не меняла своего положения в пространстве-времени. Именно поэтому четырехмерное пространство-время можно было разбить на «непересекающиеся» независимые подпространства: трехмерное пространство и одномерное время — понятия, которыми оперирует классическая физика. В специальной теории относительности,

имеющей дело со скоростями, близкими к скорости света c , ось времени может значительно изменять свое положение в пространстве-времени при повороте четырехмерной системы координат (то есть, при переходе от одной инерциальной системы отсчета к другой), и подобное разбиение невозможно. Пространство и время неразделимы и образуют единое четырехмерное пространство-время, характеристикой которого служит инвариантный интервал.

Ознакомление с этим материалом развивает у обучающихся представление об общенаучных понятиях. Обучающиеся видят соотношение реального и идеального, характер отражения математической наукой явлений и процессов реального мира. Прослеживается роль математического моделирования в научном познании и практике. Всё это в целом способствует формированию мировоззрения.

Рассмотренные примеры — всего лишь отдельные шаги реализации междисциплинарной связи «физика — математика».

Выводы. Физика — часть общечеловеческой культуры, характеризующая интеллектуальный уровень общества, степень понимания основ мироздания, методологическая и научная основа комплексных программ естествознания, оказывающих опосредованное влияние на общественные процессы. Благодаря изучению физики в сознании обучающихся впервые формируются представления о модельном характере познания реального мира.

Оптимизация междисциплинарных связей «физика-математика» способствует введению в научную работу обучающихся следующих вопросов: симметрия в природе, технике, математика и реальный мир, понятие о математическом моделировании и применение методов моделирования при изучении физических процессов, явлений.

Литература:

1. Бонди Г. Относительность и здравый смысл. — М. «Мир», 1967. — С. 8-26.
2. Кабардин О.Ф. Личностно-ориентированный подход к обучению физике // Физика в школе. — 2010. — № 7. — С. 36-43.
3. Кислякова О.П., Снежкина Л.П. Проблемы современного педагогического образования. — Сборник научных трудов: — Ялта: РИО ГПА, 2020. — Вып. 66. — Ч. 2. — С. 166-168.
4. Пытьев Ю.П., Шишмарев И.А. Курс теории вероятностей и математической статистики для физиков. Учеб. Пособие. — М.. Знание, 1983. — С. 15-34.
5. Тейлор Э., Уиллер Дж. Физика пространства-времени. — М.. «Мир», 1971. — С. 38-46.

УДК 371

докторант Перверзев Марк Владимирович

Гуманитарно-педагогической академии (филиал)

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

КОМПЛЕКС МЕР ПО ОПТИМИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ЕДИНОЙ МЕТОДИЧЕСКОЙ ОСНОВЫ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ГОСТИНИЧНОГО И ТУРИСТИЧЕСКОГО БИЗНЕСА

Аннотация. В статье рассматриваются подходы к формированию комплекса методического сопровождения процесса обучения будущих специалистов сферы гостиничного и туристического бизнеса. Выделяются сущность и специфика профессиональной подготовки менеджеров этой сферы, определяются основные проблемы и тенденции существующих образовательных программ. Кроме того, определяется комплекс мер по оптимизации процесса формирования единой методической основы, необходимой для системного применения во всех вузах, осуществляющих данную подготовку.

Ключевые слова: методическое сопровождение профессиональной подготовки, подготовка будущих специалистов, специалисты сферы гостиничного и туристического бизнеса.

Annotation. The article discusses approaches to the formation of a complex of methodological support for the training process for future specialists in the hotel and tourism industry. The essence and specificity of the professional training of managers of this spheres, the main problems and trends of existing educational programs are determined. In addition, a set of measures is determined to optimize the process of forming a unified methodological framework necessary for systemic application in all universities that carry out this training.

Keywords: methodological support of vocational training, training of future specialists, specialists in the hotel and tourism business.

Введение. Сфера гостиничного и туристического бизнеса – одна из наиболее перспективных, ориентированных на модернизацию социокультурного пространства государства, социально полезных и экономически развитых на сегодняшний день. Кроме того, она входит в число крупнейших международных экспортных отраслей, что соответствует сложившемуся мнению о ее высокой прибыльности и актуальности. По результатам некоторых социологических исследований, практически каждый двадцатый (по некоторым результатам – каждый пятнадцатый) человек в мире задействован в сфере гостиничного и туристического бизнеса, реализуется посредством нее. В связи с этим рынок труда этой индустрии предъявляет все новые требования к выпускникам вузов – будущим специалистам-менеджерам, чья профессиональная подготовка должна базироваться на принципах, формирующих конкурентоспособную, компетентную, ответственную личность, профессионала своего дела, всецело готового к осуществлению эффективной деятельности в условиях массовой информатизации и повсеместного применения стандартов международного рынка туристических услуг.

Справедливым было бы отметить крайнюю «отзывчивость» сферы образования, которая пристально следит за развитием проблемных ситуаций и тенденций в социальном и экономическом планах, посредством чего оказывает активное и существенное влияние на развитие тенденций в обществе, поддерживает и находит возможность для решения прогнозируемых проблем. Особенно это касается области профессиональной подготовки и ее методического сопровождения, которая является ведущей и самой целесообразной в рамках высшего образования. Таким образом, появляются не только новые специальности и направления подготовки, соответствующие требованиям современного мира, но и методики сопровождения образовательного-воспитательного процесса будущих специалистов различных сфер, в том числе и менеджеров сферы гостиничного и туристического бизнеса.

Изучению существующих и разработке собственных методик профессиональной подготовки менеджеров различных областей деятельности посвящены труды таких исследователей, как И.А. Абдуллина, Т.В. Перова, Ж.В. Гусева, А.В. Филатов и др.

Изложение основного материала статьи. Область профессиональной подготовки будущих менеджеров в рамках вуза – крайне распространенный объект научных и социологических исследований. Практика подготовки специалистов сферы гостиничного и туристического бизнеса, наряду со всеми другими сферами для осуществления деятельности менеджером, пользуется особой популярностью и также часто встречается в исследованиях фундаментального и прикладного характера. Таким образом, мы обладаем обширным научно-теоретическим материалом, на который можно опираться при проведении новых, более практико-ориентированных исследований. Так, к примеру, ссылаясь на изучение практики подготовки менеджеров рассматриваемой области И.А. Абдуллиной, можно сделать вывод о том, что «процесс профессиональной подготовки квалифицированных специалистов для гостиничного бизнеса, а также работников туристических фирм во многих регионах находится на начальной стадии» [1]. Особенно она подчеркивает полное или частичное отсутствие у работников гостиничного бизнеса соответствующей переподготовки, повышения квалификации, что свидетельствует о нарастающей негативной, но стремительно развивающейся, тенденции, в соответствии с которой необходимо принимать особые действия со стороны не только социума, государства и бизнес-пространства, но и со стороны высшего и среднего профессионального образования, непосредственно формирующих кадровый рынок труда в этой сфере деятельности.

Исследование и сопоставление методического сопровождения процесса обучения будущих специалистов сферы гостиничного и туристического бизнеса позволило нам прийти к пониманию специфики наметившейся проблемы, негативной тенденции. Так, можно сказать, что проблема кроется в разобщенности методов, применяемых в разных учебных заведениях, осуществляющих профессиональную подготовку кадров этой сферы. Это связано по большей мере с тем, что определение содержания образования и методического обеспечения происходит самостоятельно каждым отдельным вузом и ссузом в связи с отсутствием единого государственного стандарта. Таким образом, не существует единой учебно-методической системы, системы требований к качеству образования, что не соответствует потребностям современного быстроменяющегося рынка сферы гостинично-туристских услуг. Это создает определенные

трудности для дальнейшего развития области и образования, и собственно бизнеса, который сегодня особенно зависит от высококвалифицированных кадров, обладающих качественно высоким уровнем знаний, навыков и умений профессионального характера [1].

Итак, ранее было определено, что тема исследования особо актуальна и фактически обоснована, в связи с чем можно говорить об обязательном совершенствовании системы профессиональной подготовки специалистов сферы гостеприимства в рамках высшего профессионального образования. Рассмотрим основной предмет методического сопровождения этого процесса – профессиональные компетенции будущих специалистов в области гостиничного и туристического бизнеса, которые принято рассматривать в виде классификации. Так, система профессиональных компетенций состоит из следующих элементов:

- компетенции субъекта жизнедеятельности, включающие ценностно-смысловые, интегративные, гражданско-общественные, личностные (саморазвития, саморегуляции, самоконтроля, самоактуализации и т.д.) компетенции, а также компетенции сферы охраны здоровья и безопасности;
- компетенции социального взаимодействия, относящиеся к сфере профессионального общения, а также социального и профессионального взаимодействия в области гостиничного и туристического бизнеса;
- компетенции профессиональной деятельности в сфере гостеприимства, связанные с познавательно-аналитической, профессиональной и информационной деятельностью в сфере гостиничного и туристического хозяйства [2; 3].

Вышеуказанные компетенции базируются не столько на теоретических знаниях, сколько на практических умениях социального и профессионального порядка, что свидетельствует о необходимости практико-ориентированного методического обеспечения процесса обучения и собственно практико-ориентированной концепции образования. Исходя из этого перечня, можно вывести некий список требований, предъявляемых к выпускнику-менеджеру профессиональной средой, в рамках которой он будет осуществлять свою деятельность:

- технологические требования, которые предполагают знания и способы владения необходимыми приемами и процедурами действия в типичных ситуациях в рамках профессиональной деятельности;
- требования свободного туристского рынка;
- требования к профессиональным качествам сотрудников гостиничного предприятия;
- требования к личностным качествам будущего специалиста [2].

Как видно, эти требования ориентированы не просто на профессиональное становление выпускников, но и на личностное, что немало важно для всего процесса взаимодействия профессиональной среды с личностью, поскольку именно среда определяет тот вектор, в соответствии с которым будет развиваться субъект социокультурного пространства. В связи с этим, будущий специалист сферы гостиничного и туристического бизнеса должен освоить и владеть на высоком уровне системой знаний, умений и навыков, которая бы соответствовала сущности и специфике этой сферы деятельности, а непосредственно процесс профессиональной подготовки должен быть выстроен в соответствии с такими принципами, как:

- образовательная демократизация и гуманизация, основные положения которых направлены на учет индивидуальных особенностей личности будущего специалиста-менеджера, формирование и организацию условий его саморазвития, саморегуляции и самоконтроля;
- ориентированность на практическую деятельность, в контексте которой реализуется обучение будущей профессиональной деятельности с учетом требуемых практических умений в том числе в сфере бизнеса;
- социальная и профессиональная мобильность, которые состоят в конструировании системы навыков взаимодействия в сфере гостиничного и туристического бизнеса, а также в непрерывном обновлении содержания профессиональной подготовки в актуальном направлении;
- соответствие требованиям сферы гостиничного и туристического бизнеса, в основе чего лежит принцип свободного владения и непосредственного применения современных цифровых технологий, а также приемов и способов выполнения профессиональных задач с учетом обширного базиса опыта в данной сфере;
- инновационность, заключающаяся в стремлении к созданию и применению новейших услуг на международном рынке услуг с целью совершенствования гостиничного и туристического бизнеса, ориентации на создание собственных инновационных концепций развития бизнес-структур, их продвижения и деятельности в условиях массовой цифровизации;
- культуросообразность, которая включает активный запас знаний об особенностях культуры и традиций иностранных государств, специфики делового общения в их рамках, а также основ этикета и т.д.;
- толерантность в отношении культуры, религии, пола, ориентации и т. д. гостей гостиничного (или туристического) предприятия, соблюдение этических норм при осуществлении в отношении них сервисных услуг [3].

Таким образом, мы рассмотрели традиционную комплексную методику, которая состоит из множества показателей и факторов качества профессиональной подготовки будущих специалистов рассматриваемой нами сферы, а также требования, предъявляемые к ним. Однако стоит отметить, что современное положение вещей гласит, что нельзя ориентироваться на одно мнение касаясь чего-либо, в связи с чем продолжим исследование и обратим внимание на другие аспекты данной темы.

Так, к примеру, И.А. Абдуллина рассматривает в своем исследовании по большей мере специфику учебных дисциплин специального цикла и модульную систему как основу методического сопровождения процесса обучения студентов-менеджеров. По ее мнению, в основу педагогической деятельности по выявлению новых подходов к качеству образования и к применению эффективнейших методик организации образовательного процесса и его методическому сопровождению ложится принцип постоянной конкуренции, главенствующей на рынке труда и предъявляющей к педагогам особые требования. «Особенно важно продумывать эти слагаемые педагогического успеха, когда роль идет об учебных дисциплинах специального цикла», – считает автор [1].

Исходя из логики исследователя, ключевым условием обеспечения становления процесса профессиональной направленности и реализации специалиста на профессиональном поприще является заинтересованность и вовлеченность в процесс изучения предметов (дисциплин) специального цикла. Так, именно заинтересованность со стороны студента характеризует высокий уровень и качество педагогической деятельности, поскольку именно педагог здесь проявляется как высокоорганизованная, целостная личность с

широким, комплексным учебно-методическим арсеналом в запасе, личность, умеющая правильно организовать образовательный процесс, регулировать и совершенствовать его в зависимости от целей и потребностей обучающегося.

Особенно важно отметить блочно-модульную систему, в соответствии с которой проводятся занятия по специальным дисциплинам по типу «Организация обслуживания в гостиницах и туристских комплексах» и «Гостиничная индустрия». Они реализовываются в виде связанных и взаимодополняющих блоков и модулей, соответствующих конкретной рабочей программе и календарному плану, что обеспечивает системность образовательного процесса. Взаимосвязь этих компонентов обеспечивает приобретение обучающимся системы знаний и умений иерархичного порядка, которая представляет собой некую кирпичную стену, где без нижнего, самого простого и базового кирпичика не получится выстроить полноценный комплекс из более сложных элементов. Таким образом, производится регулярное повторение и усвоение материала, происходит усвоение знаний в углубленном формате, что обеспечивает понимание теоретических основ дисциплин, а также формирует концепцию практических навыков, относящихся непосредственно к профессиональной деятельности [1].

Помимо этого, хотелось бы уделить внимание и неоднозначности собственно методического сопровождения процесса обучения, которая возникает из-за некоего противоречия в самой специализации знаний в сфере гостиничного и туристского бизнеса. Так, профессиональная подготовка этих специалистов заключается в системном изучении основ, осмыслении и грамотном применении навыков на практике, длительном становлении на профессиональном поприще. Но в то же время она требует от специалистов мобильности, высокой степени адаптивности и умения трансформировать свои навыки в соответствии с возникшими новыми реалиями рынка, а также обладать знаниями широкого профиля, которые базируются на новейшие программы междисциплинарного порядка. Здесь пересекаются традиционная и цифровая педагогика, которые сегодня применяются не в равной степени в рамках образовательного процесса. Новые реалии требуют новых решений и методик, однако, отказаться от традиционных было бы в корне неверно и даже безрассудно. В связи с этим возникает необходимость грамотной педагогической компоновки и формирования единой концепции методического сопровождения процесса подготовки будущих специалистов сферы гостиничного и туристического бизнеса.

А.В. Филатов в связи с этим считает, что современное образование в этой области должно направить все силы на формирование новой концепции профессиональной подготовки менеджеров гостеприимства и туризма, которая позволила бы создавать специалистов разных уровней для осуществления качественной деятельности в данной сфере в значительно более короткие сроки и в рамках одного учебного заведения посредством таких специфических факторов, как:

- преемственность и системность содержания общего и профессионального образования, что позволит в значительной степени сократить срок овладения необходимыми в работе дисциплинами;
- единство изучаемых технических, технологических, других процессов, создание на их основе интегрированных курсов обучения, чему уделяется крайне мало внимания в традиционной концепции менеджмент-образования;
- замена репродуктивных методов на продуктивные, проблемно-исследовательские, ориентированные на поиск новейших путей и решений сложившихся проблем;
- осуществление профессионального направления общеобразовательной подготовки, что позволит упростить процесс определения профориентации будущих абитуриентов уже на этапе приобретения школьного общего образования;
- проведение максимально возможного количества практических занятий, поскольку большинство умений и даже теоретических знаний зарождается в непосредственной деятельности и столкновении с реальными производственными условиями;
- применение наиболее эффективных способов развития творческих способностей в процессе профессионального становления, что позволит сформировать целостную профессиональную культуру будущего специалиста и позволит ему проявлять творческое мышление для решения задач;
- внедрение новых форм обучения, совершенствование уже известных, что позволит специалистам регулярно и системно обновлять знания, становиться более конкурентоспособными и востребованными на рынке труда сферы гостиничного и туристического бизнеса;
- ориентация на личностные ценности, потребности обучающегося, так называемая индивидуализация, что сегодня в целом представляет собой главную тенденцию высшего образования во всем мире [4].

Выводы. В заключении хотелось бы добавить, что методическое сопровождение и обеспечение процесса обучения и профессиональной подготовки будущих специалистов сферы гостиничного и туристического бизнеса – та базовая составляющая, на основе которой выстраивается вся профессиональная культура студента, за счет которой формируется представление о будущей профессиональной деятельности и конструируется система его профессиональных ценностей. В связи с этим важно понимать, что педагогическая работа должна быть направлена, в первую очередь, на максимально функциональное и эффективное оснащение процесса становления будущего менеджера этой области.

Литература:

1. Абдуллина И.А. Комплексное учебно-методическое обеспечение профессиональной подготовки специалистов для гостиничного сервиса в ССУЗ / И.А. Абдуллина. – Казань, 2006. – 223 с.
2. Перова Т.В. Способы повышения конкурентоспособности специалистов сферы гостеприимства / Т.В. Перова // Вестник евразийской науки. – 2015. – № 5 (30).
3. Перова Т.В., Гусева Ж.В. Профессиональные компетенции специалистов сферы гостеприимства / Т.В. Перова, Ж.В. Гусева // Вестник евразийской науки. – 2015. – № 3 (28).
4. Филатов А.В. Методика профессиональной подготовки специалистов для сферы гостеприимства на базе учебно-производственных комплексов / А.В. Филатов. – М., 2001. – 166 с.

УДК 371

кандидат технических наук, доцент Петрищев Игорь Олегович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

"Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова" (г. Ульяновск)

ПРОБЛЕМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ СИСТЕМЫ СУБЪЕКТОВ РЫНКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ

Аннотация. Статья посвящена изучению проблемы определения компонентов системы субъектов рынка образовательных услуг. В работе дается дефиниция понятию «рынок образовательных услуг», а также отражен спектр подходов к определению сущности термина «образовательная услуга». В работе рассмотрены основные подходы ученых к определению субъектов рынка образовательных услуг, на основе которых подается авторское видение компонентов системы участников взаимодействия в системе образования, функционирующей по принципу рыночных отношений.

Ключевые слова: рыночные отношения, образовательный маркетинг, образовательная услуга, рынок образовательных услуг, система субъектов рынка образовательных услуг, производители, потребители, государство, посредники, родители обучающихся, предприятия и организации.

Annotation. The article is devoted to the study of the problem of determining the components of the system of subjects of the educational services market. The paper defines the concept of "educational services market", and also reflects a range of approaches to defining the essence of the term "educational service". The paper considers the main approaches of scientists to determining the subjects of the educational services market, based on which the author's vision of the components of the system of interaction participants in the education system functioning on the principle of market relations is presented.

Keywords: market relations, educational marketing, educational service, market of educational services, system of subjects of the market of educational services, producers, consumers, the state, intermediaries, parents of students, enterprises and organizations.

Введение. Современный этап функционирования и развития системы образования протекает в условия рыночной экономики. Отношения в системе образования в рыночных условиях строятся вокруг «купли-продажи» образовательных услуг. Особенности взаимодействия субъектов рынка изучает такая отрасль знания, как образовательный маркетинг, или маркетинг рынка образовательных услуг. Ввиду сравнительной молодости указанной научной отрасли проблема определения спектра субъектов в педагогической науке остается открытой и требует специального детального изучения.

Целью данной статьи является изучение научных подходов относительно определения компонентов системы субъектов рынка образовательных услуг, разработка авторского подхода к изучаемой проблеме на основе обобщения научных взглядов.

Изложение основного материала статьи. Анализ публикаций ученых, посвященных анализу формирования рыночных отношений в образовательной сфере, позволяет сформулировать дефиницию понятия «рынок образовательных услуг». В рамках данного исследования термин будем понимать как совокупность экономических отношений, которые складываются между производителями и потребителями по поводу купли-продажи такого товара, как «образовательная услуга».

В данном контексте целесообразно обратиться к обоснованию сущности понятия «образовательная услуга». Анализ теоретических источников позволяет говорить о том, что в отечественной науке нет единого подхода к определению сущности рассматриваемого понятия. Так, образовательная услуга рассматривается отечественными учеными как:

- система знаний, информации, умений и навыков, которые используются в целях удовлетворения многочисленных потребностей человека, общества и государства [9];
- комплекс действий воспитательного и обучающего характера, направленный на удовлетворение потребностей индивида, в результате осуществления которого происходит совершенствование имеющихся и приобретенных навыков [7];
- процесс передачи учебной информации, направленный на удовлетворение потребности в знаниях и изменении качеств человека в виде умений и навыков [5];
- целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения обучающимся установленных государством образовательных уровней [4];
- социально-экономическое благо в виде информационного продукта, направленного на удовлетворение потребностей личности в приобретении и (или) углублении знаний, умений и навыков по конкретной специальности [3];
- комплекс целенаправленно создаваемых и предлагаемых населению возможностей для приобретения определенных знаний и умений с целью удовлетворения образовательных потребностей [2].

Широта позиций ученых относительно сущности образовательной услуги объясняется сложной структурой феномена и полисемантичностью его с точки зрения различных позиций (производителя, потребителя, государства, посредников).

Так, инфраструктура рынка образовательных услуг – это система организаций и учреждений, которые обеспечивающих движение товаров и услуг потребителям. Согласно сущности взаимодействия между субъектами в рамках рыночной экономики, рынок образовательных услуг в широком смысле представляет собой взаимоотношения продавцов (производителей) и потребителей.

В широком смысле к продавцам (производителям) на рынке образовательных услуг относят вузы, училища, техникумы, школы и другие учреждения образования.

По словам Р.Р. Толстякова, потребитель – это обобщающее понятие, так как в контексте рынка образовательных услуг потребителями выступает множество экономических субъектов [8]. Чаще всего исследователи к покупателям (потребителям) образовательных услуг относят следующие группы субъектов:

- обучающиеся, абитуриенты, студенты;
- их родители;

- работодатели-фирмы, учреждения, организации и предприятия, оплачивающие обучение своих рабочих;

- организации и предприятия, нанимающие «молодых специалистов».

Индивидуальные потребители (физические лица) используют полученные знания, умения и навыки не только для создания материальных и духовных благ или заработка, но и для удовлетворения личных образовательных потребностей [6].

Предприятия и организации как работодатели и заказчики образовательных услуг – это юридические лица, выражающие свои потребности в образовательных услугах профессионально, регулярно осуществляющие выбор услуг в соответствии с принятыми стратегиями развития производственно-хозяйственной деятельности. В отличие от индивидуальных потребителей, предприятия и организации более оперативно реагируют на структурные инновации в экономике [6]. В системе рынка образовательных услуг такой тип потребителя выполняет следующие функции:

- обеспечение выпускников и других соискателей рабочими местами;
- создание условий для будущей трудовой деятельности обучающихся;
- определение требований к качеству образовательных услуг и продуктов, к уровню профессионализма и компетентности своих будущих сотрудников;
- возмещение затрат на подготовку специалистов;
- обеспечение возможности для прохождения производственной практики студентов [6].

Ряд исследователей в систему субъектов рынка образовательных услуг включает посредников. К ним относятся образовательные фонды, службы занятости, биржи труда, которые позволяют образовательным услугам продвигаться в рамках рынка. С ними теснее всего взаимодействуют такие группы потребителей, как юридические лица (предприятия и организации).

Основными функциями посредников на рынке образовательных услуг являются следующие:

- организация деятельности по определению структуры и объема спроса на образовательные услуги;
- информирование учреждений образования и их структур, а также отдельных личностей о предъявляемом спросе на образовательные услуги;
- консалтинговые услуги иным участникам маркетинговой деятельности в образовании;
- реализация рекламной деятельности;
- участие в процессах аккредитации учреждений образования;
- участие в финансировании и кредитовании субъектов рынка и процесса производства образовательных услуг;
- формирование каналов сбыта образовательных услуг [6].

Исследовательница О.С. Баталова определяет более сложную структуру системы субъектов рынка образовательных услуг. По ее мнению, на данном рынке, в частности в рамках высшего профессионального образования, взаимодействуют не две группы субъектов (производители и потребители), а более.

В значении производителей образовательных услуг О.С. Баталова определяет юридических или физических лиц, у которых есть лицензия, позволяющая реализовывать данный вид деятельности (школы, гимназии, лицеи, техникумы, колледжи, вузы, учебные центры, бизнес-школы, бизнес-центры).

К остальным участникам рынка образовательных услуг исследовательница относит следующие группы субъектов:

- потребители – студенты, обучающиеся и пр., то есть те, кто непосредственно получает образовательные услуги;
- родители как покупатели, оплачивающие образовательные услуги и влияющие на выбор учреждения образования;
- работодатели, заинтересованные в обновлении кадров организаций и в повышении квалификации сотрудников, осуществляющих оплату обучения своих сотрудников;
- государство как заказчик и потребитель, заинтересованный в формировании квалифицированной рабочей силы и человеческого капитала общества [1].

Отличие подхода исследовательницы в том, что родителей она выносит за рамки понятия «потребители». По ее мнению, родителей некорректно рассматривать в качестве потребителей образовательных услуг, так как они, скорее, являются одной из контактных аудиторий, которая в той или иной степени может воздействовать на рыночное положение учреждения образования [1].

В систему субъектов рынка образовательных услуг ряд исследователей включает государство. Одни ученые относят его к потребителям, другие – как отдельную группу участников рыночных отношений в системе образования. Расхождение взглядов исследователей можно объяснить полифункциональностью государства относительно существования и развития рынка образовательных услуг.

Среди базовых функций государственного регулирования образовательной деятельности в контексте рыночных отношений стоит указать следующие:

- формирование стратегических и тактических целей и приоритетов;
- соблюдение социальных ценностей;
- создание правовых основ функционирования рынка образовательных услуг;
- обеспечение высокого качества образовательных услуг.

Государство формирует правовое поле и осуществляет финансирование функционирования образовательной отрасли. В рамках рынка образовательных услуг государство выполняет следующие задачи:

- оптимизацию сети образовательных учреждений;
- повышение качества образовательных услуг;
- создание максимально профессиональной и независимой системы лицензирования и аккредитации, которая бы действовала в интересах потребителей образовательных услуг;
- поддержку научной деятельности.

Выводы. Таким образом, рынок образовательных услуг представляет собой сложную структуру, в рамках которой реализуется взаимодействие целой системы участников. Поскольку такая отрасль педагогического знания, как образовательный маркетинг сравнительно молодая, в отечественной науке не сформирован единый подход к определению системы субъектов рынка образовательных услуг.

На основе анализа научных подходов представим структуру систему субъектов рынка образовательных услуг следующими компонентами:

- производители образовательных услуг (учреждения образования;
- потребители образовательных услуг (физические лица (обучающиеся, абитуриенты) и юридические лица (предприятия и организации));
- родители абитуриентов и обучающихся;
- посредники (службы занятости, биржи труда, разнообразные фонды и т.п.);
- государство.

Литература:

1. Баталова О.С. Субъекты рынка образовательных услуг и их специфика // Молодой ученый. – 2010. – № 7 (18). – С. 83-85.
2. Батышев С.Я. Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. – М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1997.
3. Богданова Э.Н. Эффективность развития рынка образовательных услуг // Управление экономическими системами. – 2012. – № 6. – URL: www.marketing.spb.ru
4. Затеякин О.А. Экономическая природа образовательного продукта // Экономика и эффективность организации производства: сборник мат-лов VIII Междунар. науч.-техн. конф. – Брянск: Брянская государственная инженерно-технологическая академия, 2008. – URL:http://sciencebsea.narod.ru/2008/ekonom_2008/zaterjakin_ekonom.htm
5. Король А.Н., Ампилогов Г.В. Образовательные услуги военного вуза: сущность, классификация, особенности // Вестник Тихо-океанского государственного университета. – 2012. – № 1. – С. 159-166.
6. Кузьмина Е.Е. Маркетинг образовательных услуг: учебник и практикум для академического бакалавриата. – М.: Издательство Юрайт, 2014. – 330 с.
7. Терещенко Н.Н. Исследование рынка образовательных услуг высшей школы: Монография. – Красноярск, Краснояр. гос. ун-т, 2005. – 267 с.
8. Толстяков Р.Р. Концепция опережающего маркетинга в системе социально-экономических отношений профессионального образования в экономике знаний: автореф. дис. ... д-ра экон. наук. – Тамбов, 2008.
9. Щетинин В.П., Хроменков Н.А., Рябушкин Б.С. Экономика образования. – М.: Изд-во РЦЭО МПУ, 1995.

Педагогика

УДК 378.147

доктор педагогических наук, профессор Попова Валентина Ивановна

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

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ РАЗВИТИЯ ЭТИКО-РОЛЕВОГО ОПЫТА СТУДЕНТА

Аннотация. В статье представлены предпосылки, направления, цели и задачи, содержательные характеристики развития этико-ролевого опыта студента вуза. Учтена актуальность решения заявленной проблемы у студентов, испытывающих потребность в развитии опыта взаимодействия на основе таких процессов, как мировосприятие, миропонимание, осознание себя в этом мире в целях преодоления этико-ролевых барьеров во взаимодействии с окружающими людьми. Обоснована логика развития этико-ролевого опыта будущего педагога: ценностно-ориентированная направленность действий, обеспечивающая не только преодоление коммуникативных барьеров как отражения приобретенных этических норм, но и ролевых, отражающих перспективные ориентиры собственно профессиональной деятельности.

Ключевые слова: культурологический потенциал, развитие, этико-ролевой опыт.

Annotation. The article presents the prerequisites, directions, goals and objectives, content characteristics of the development of ethical and role experience of a University student. Taken into account the urgency of solving the problem among students who might need development experience based on processes such as attitude, Outlook, self-awareness in this world in order to overcome ethical barriers of role in interaction with other people. The logic of the development of the ethical and role experience of the future teacher is substantiated: a value-oriented orientation of actions that provides not only overcoming communication barriers as a reflection of acquired ethical norms, but also role-based ones that reflect the perspective guidelines of the actual professional activity.

Keywords: cultural potential, development, ethical and role experience.

Введение. В рамках заявленных направлений развития этико-ролевого опыта студента вуза обоснованы следующие позиции: констатирующая, включающая обоснование понятий «этико-ролевой опыт», углубленную трактовку культуросообразного образования; ценностно-ориентированная, акцентирующая ценности и смыслы педагогической профессии, этического взаимодействия в условиях высокого уровня информатизации; развивающая, направленная на выявление затруднений студентов, определение проблемных ситуаций, выдвижение возможных вариантов решения проблем.

Потребовалось решение таких основополагающих проблем, как определение путей и средств развития этико-ролевого опыта студента на основе познания, осмысления и интерпретации культурологического аспекта профессиональной подготовки в проекции на обучающихся; активизация опыта мировосприятия, миропонимания, осознания себя в этом мире, освоения разнообразных ролей (их обоснованный выбор) в руководстве детским и юношеским коллективами.

Предполагаемый результат состоит в том, что реализация индивидуальных маршрутов студентов (этико-ролевой направленности) позволяет перейти на более высокий уровень развития и осмысления будущей профессиональной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Для выявления стратегии культурологического потенциала развития этико-ролевого опыта студента потребовалось осмысление роли педагога, деятельность которого сопряжена с приобретением и трансляцией культуросообразных действий, связанных с разнообразными практиками познания мира во всем его многообразии.

Возникает вопрос, достаточны ли такие действия, как популяризация знаний междисциплинарного характера, придание образовательному пространству ценностно-ориентированного характера взаимодействия? Важным дополнением к изложенной выше интерпретации деятельности будущего педагога является осмысление этического аспекта, реализация которого состоит в том, чтобы не только адекватно воспринимать «этическое воспитание», «этическое просвещение», но и считать его руководством к взаимодействию в разнообразных ситуациях. Все это позволяет характеризовать этико-ролевую деятельность как готовность к восприятию и оценке окружающего мира с ценностных позиций, возможность включаться в определенную систему отношений на основе выбора той или иной роли.

Важным для понимания значимости опыта в жизни студента является установка на то, что культуросообразная направленность подготовки педагога обеспечивает осмысление возникающих проблемных ситуаций (в том числе этико-ролевых барьеров) и прогнозирование путей их преодоления. Новые реалии и риски современного быстро изменяющегося мира также необходимо учитывать: это, прежде всего, осмысление ценностей и смыслов собственного существования, культурной идентификации, а также духовно-нравственного развития личности (в разнообразных возрастных общностях).

Чтобы включить студента в этико-ролевую деятельность (в том числе в процессе специально организованной культурно-речевой практики), необходимо ей придать не только культуросообразный, но и социо- и личностно ориентированный характер. Это означает приобретение черт человека культуры, «присвоения» общечеловеческих норм нравственности и индивидуальности (самобытности). При этом следует осмыслить систему так называемых этических показателей: необходимость и возможность ориентироваться на нормы общества, оценивать себя и других (поведения и отношений).

Означает ли это, что студент должен идентифицировать себя с социокультурным окружением? И не только, поскольку речь должна идти о принятии норм, усвоении определенной совокупности правил и образцов поведения (это и есть самоограничение).

Не менее важен нравственный аспект как основа восприятия и понимания смыслов вещей и явлений окружающей действительности. Совершенно очевидно, что речь идет о саморегуляции, базирующейся на нравственности. Именно поэтому взаимодействие на разных уровнях связей человека (в нашем случае будущего педагога) предполагает осмысление и такого понятия, как «духовность». В заявленном аспекте просматривается направленность на ценностное взаимодействие с окружающим миром. Однако важной проблемой для будущей профессиональной деятельности студентов является проблема добра и зла, ценностно-ориентированной жизненной позиции и противодействия негативным проявлениям среды, конкретного человека.

Таким образом, этическая позиция студента может и должна восприниматься как позиция моральная, нравственная и духовная. В качестве основополагающих характеристик развития этической позиции и индивидуально-личностного становления студента следует выделить направленность на самопонимание, самореализацию, саморазвитие и самооценку [2]. В развитии этико-ролевого опыта студента особую значимость приобретают такие функции, как выявление личностных смыслов педагогической деятельности, реализация своих внутренних ресурсов, самосозидание как проявленность индивидуальности, самооценка как возможность соотнесения своих действий с другими.

Требуется осмыслить собственно культурологический потенциал развития этико-ролевого опыта студента: то есть соотнесенность культурных реалий сегодняшнего дня с культурной программой прошлого и будущего. Ведь в условиях глобализации необходимо расширение диапазона вхождения студента в ситуации, связанные с наличием (или отсутствием) этико-ролевого опыта, сопряженного с эстетически окрашенными действиями, позволяющими эмоционально переживать, осмысливать и адекватно воспринимать события (прежде всего, события собственной жизни) [9].

Заявленная логика предполагает прогнозирование действий будущего педагога, что оправданно связано с осмыслением самого понятия «опыт», которое сравнимо с понятием самой жизни [6]. В этой связи можно обоснованно рассматривать опыт как практику познания природы, вхождения в мир (предполагаем, как результат познания). При этом важным умозаключением является определение основных способов приобретения этико-ролевого опыта, а также выявления затруднений студентов при принятии ими решений, проектирования дальнейших действий в профессиональной деятельности (при необходимости - экспериментальных действий).

Определение целей, сущностных характеристик заявленной проблемы связано, прежде всего, с необходимостью осмысления студентом собственного профессионального поведения, своих возможностей в культурных процессах, связанных с выбором ролей (наставника, консультанта, тьютора). При этом накопительно-конструктивный и субъектный характер опыта основывается на осмыслении собственной деятельности, то есть в процессе решения конкретных задач и обретения культурных норм [7]. В этом видится возможность актуализировать гуманитарные функции этико-ролевой деятельности будущего педагога.

Имеющиеся исследования отечественных педагогов, психологов, культурологов позволяют студенту приобрести этико-ролевой опыт в практической по сути и интересной для каждого исследовательской, проектной, производственной (педагогической) деятельности. Важно при этом обеспечить сознательные (возможно, индивидуальные, избирательные) связи личности с различными сторонами объективной действительности, когда могут учитываться как интересы студентов, так и возможность выбора действий этико-ролевого характера в альтернативных по сути условиях.

Дальнейшие пути и средства развития этико-ролевого опыта студента следует рассматривать в аспекте восхождения к культуросообразности как историко-педагогической традиции [4, 5]; реализации структурно-содержательного подхода к культуросообразному образованию [1]; обосновании этноконфессиональных, социокультурных, эстетико-развивающих особенностей региона [9, 12]; соотнесения образованности и культуры (онтологический подход) [8] и ценностно-смысловой коммуникации и опыта ценностного самоопределения личности [11].

Другой взгляд на так называемый культурный фон выводит на осмысление понятий «языковая картина мира», «языковое оформление фрагмента мира» [3]. Значение, которое присуще словам, приобретает свою суть в процессе его использования (применения в соответствии не только с правилами данного языка, но также особенностями деятельности, ситуации, либо контекста), то есть пока не разграничивается языковая и концептуальная картины мира. В дальнейшем именно Л. Витгенштейну приписывают особую роль во

введении в научный обиход представления о картине мира как модели действительности в соотнесенности с понятием «образ мира».

Необходима логика построения индивидуального маршрута развития этико-ролевого опыта студентов, которая включает систему заданий для самостоятельной работы и педагогическое сопровождение использования нестандартных форм в деле по обучению и воспитанию обучающихся (подготовка и проведение занятий-ситуаций, разработка монопроектов, групповых проектов).

Прогнозирование индивидуальных маршрутов базируется на представлениях студентов о профессии педагога и особенностях его деятельности в связи с развитием глобальной информационно-ресурсной цивилизации (медиаграмотность, сетевая грамотность, поликультурная грамотность), а также на основе проведенного анализа философских, социальных и человековедческих наук, значимых для прогнозирования развития образования.

Востребованным является методический комментарий: предлагается для осмысления опорный материал, который рекомендуется в соответствии с интересами студентов, может предлагаться и алгоритм действий по выбору той или иной роли (наставник, тьютор, сопровождающий). Рекомендации этико-ролевого характера включают: работу по интерпретации понятий (подумайте, вспомните, соотнесите); осмысление (расскажите, проиллюстрируйте); выработку определенной позиции, ее проявленность в действиях (поведении, отношениях).

Выводы. Педагогический потенциал развития этико-ролевого опыта студента состоит в активизации решения студентами профессиональных задач в целях их восхождения на уровень общечеловеческой культуры. Важно подчеркнуть и другое: преобразующая активность студента проявляется и в том, если ему предоставляется не только свобода в выборе действий, но и воспитывается ответственность за принятые решения.

Можно констатировать, что развитие этико-ролевого опыта студента - смыслопорождающий процесс, который предполагает выработку личной культуры смыслов. Перспективным является использование приобретенного опыта прожитых, пережитых, осмысленных (возможно, и отрефлексированных) на личном уровне ситуаций в инновационной деятельности.

Литература:

1. Бенин, В.Л. Культуросообразное образование: структурно-содержательный анализ / В.Л. Бенин // Новые ценности образования «Культурная парадигма» / Под ред. Н.Б. Крыловой и М.Ю. Жилиной. – Вып. 4(34), 2007 С. 45-53.
2. Борытко Н.М., Этическое воспитание / Н.М. Борытко. – Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006 – 32 с.
3. Витгенштейн, Л. Философские исследования // Философские работы. Ч.1. М.: Гнозис, 1994. 612 с.
4. Данилюк, А.Я. Принцип культурогенеза в образовании // Новые ценности образования «Культурная парадигма» / Под ред. Н.Б. Крыловой и М.Ю. Жилиной. – Вып. 4 (34), 2007 С. 3-10.
5. Дистервег, А.А. «О природосообразности и культуросообразности в обучении» (1832 г.) [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://makarenkomuseum.narod.ru/Classics/Diesterweg/Diesterweg_Adolf_Nature_and_Culture.htm# [дата обращения 20.08.19].
6. Джон Дьюи Общество и его проблемы John Dewey. The Public and its Problems. Denver, 1927. / Дж. Дьюи. Общество и его проблемы. - Перевод с английского: И.И. Мюрберг, А.Б. Толстов, Е.Н. Косилова. - М., 2002.
7. Крылова, Н.Б. Развитие культурного опыта школьника в образовании. – Опыт как важнейшая составляющая социализации субъектов образовательного процесса: Материалы международной науч.-практ. конференции, 28-29 апреля 2010 г., Саратов. ООО «Издательский центр «Наука», 2010. – в 2-х частях: Ч.1. – С. 17-28.
8. Лузина, Л.М. Онтологические подходы в контексте проблемы отношения образования и культуры // Новые ценности образования «Культурная парадигма» / Под ред. Н.Б. Крыловой и М.Ю. Жилиной. – Вып. 4(34), 2007. С. 15-30.
9. Петрунина, М.А. Эстетическая составляющая подготовки будущих педагогов начальной школы: Гуманизация образовательного пространства: Сб. науч. статей по материалам Международного Форума «Гуманизация образовательного пространства» (г. Саратов, 14-15 марта 2019). / Науч. ред. Е.А. Александрова. – М.: Издательство «Перо», 2019. – С. 239-243 [Электронное издание]
10. Попова, В.И. Научно-педагогический прогноз воспитательной деятельности педагога: свобода выбора и ответственность. Проблемы современного педагогического образования / В.И. Попова. - Ялта: РИО ГПА, 2019. – Вып. 62. – Ч. 2. – С. 213-216.
11. Разбегаева, Л.П. Ценностно-смысловая коммуникация и опыт ценностного самоопределения личности. Материалы международной науч.-практ. Конференции, 28-29 апреля 2010 г., Саратов. – САРАТВ: ООО «Издательский центр «Наука», 2010. – в 2-х частях: Ч.1. – С. 11-17.
12. Ценностно-смысловые ориентиры воспитательной работы с детьми и молодежью: сборник научных статей / сост. и науч. ред. д.п.н., проф. В.И. Попова. – Оренбург: ГБУ РЦРО, 2015. – 129 с.

УДК 371

заместитель начальника по работе с личным составом,**кандидат юридических наук Поштарук Дмитрий Алексеевич**

Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь);

кандидат педагогических наук Петрожицкая Ирина Анатольевна

Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь)

ОСНОВЫ ВЫБОРА И КОНСТРУИРОВАНИЯ СОВОКУПНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ, ИСПОЛЬЗУЕМЫХ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МВД РОССИИ

Аннотация. В статье рассматриваются понятие и специфика педагогических технологий, применяемых в процессе обучения курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России. Определяются основы выбора и конструирования совокупности таких технологий, а также определяется их роль в системе профессиональной подготовки. Выделяются ведущие направления педагогической деятельности для выявления наиболее эффективных технологий, описываются главные принципы, которые лежат в основе формирования совокупности педагогических технологий.

Ключевые слова: педагогические технологии, педагогические принципы, профессиональная подготовка курсантов и слушателей, образовательные организации МВД России.

Annotation. The article discusses the concept and specifics of pedagogical technologies used in the process of training cadets and students of educational organizations of the Ministry of internal Affairs of Russia. The foundations of the selection and design of the totality of such technologies are determined, and their role in the vocational training system is determined. The leading areas of pedagogical activity are identified to identify the most effective technologies, the main principles that underlie the formation of a set of pedagogical technologies are described.

Keywords: pedagogical technologies, pedagogical principles, professional training of cadets and students, educational organizations of the Ministry of internal Affairs of Russia.

Введение. Вся образовательная деятельность любой образовательной организации регулируется федеральными государственными стандартами, которые отличаются индивидуализацией образовательного процесса и профессиональной подготовки обучающихся различных направлений и специальностей. Развитие личного потенциала, реализация обучающегося в профессиональной деятельности, становление его гражданско-патриотической позиции и формирование системы ценностей – главные задачи образования сегодня, в особенности это касается образовательных организаций МВД России, занимающихся подготовкой специалистов, призванных не только придерживаться, но и регулировать соблюдение другими норм правопорядка. В связи с этим мы можем говорить о предсказуемом и необходимом переходе системы образования таких кадров в русло системно-деятельностной парадигмы, предусматривающей качественную трансформацию современного педагога и его деятельности. Именно вследствие такой трансформации появляется все большая необходимость в овладении педагогами специфичными технологиями обучения, а также формированием совокупности таких технологий применительно к конкретной специальности. Иными словами, педагог образовательной организации должен ориентироваться как на специальное профессиональное развитие обучающегося, так и на его личностное становление, которое особенно важно для сотрудника правоохранительных органов. Именно для этого педагоги непрерывно формируют новейшие концепции реализации профессиональной подготовки, прибегают к конструированию совокупности педагогических технологий, наиболее эффективных именно для подготовки кадров для органов внутренних дел.

Изложение основного материала статьи. Педагогические технологии способны значительно оптимизировать образовательный процесс, придавать ему индивидуальности, акцентировать внимание на актуальных реалиях для обучающихся, а также способствовать внедрению информационных технологий, создавая тем самым прочный фундамент для развития у обучающихся новейших профессиональных компетенций. При этом многие исследователи считают, что выбор и конструирование совокупности педагогических технологий в этом случае должны осуществляться соответственно предметному (профильному) содержанию образовательной программы, не только всей профессиональной подготовки, но и каждого отдельно взятого занятия, а также в соответствии с уровнем подготовки обучающихся, их способностей и готовности к осуществлению проектной, научно-исследовательской и творческой деятельности в рамках профессиональной адаптации и приобретения профессиональных навыков, профессиональной культуры.

Под педагогической технологией, согласно принципам, отраженным в исследовании В.А. Якунина, необходимо понимать комплексную целостность основных функций, которая предусматривает их регулярную и взаимосвязанную смену в соответствии с выполняемой деятельностью – планированием, организацией и собственно проведением (реализацией) образовательного процесса. Также исследователь отмечает, что к главным функциям педагогических технологий следует отнести: функции целеполагания, прогнозирования и планирования, информационную, принятия решения, а также диагностическую, организационно-исполнительскую, коммуникативную и т.д. [2]. Такой обширный функциональный ряд позволяет нам заключить, что педагогические технологии представляют собой не только эффективную методику проведения образовательного процесса, но и являются главным инструментом его оптимизации, планирования и контроля, что во многом положительно сказывается на качестве этого процесса.

Говоря же об образовательном процессе в образовательной организации МВД России, следует отметить, что главной задачей здесь является педагогическое воспитание и обучение будущих сотрудников органов внутренних дел – членов единого правоохранительного социального института, которые должны обладать не только профессиональными качествами общего порядка, но и личностными, фундаментальными. Особенно важно здесь обращать внимание на «общетеоретическую, правовую подготовку, направленную на формирование у сотрудников ОВД, в том числе и как будущих руководителей, системы теоретических и практических знаний, использование которых поможет переосмыслить и скорректировать практику обеспечения прав и свобод граждан», – считают В.Н. Бутылин, И.В. Гончаров и В.В. Барбин [1]. Собственно,

качество и уровень такой подготовки зависит уже не столько от личности и компетентности педагога, сколько от своевременного применения им современных наиболее эффективных педагогических технологий, заключающихся в правильной компоновке главных педагогических методов, гарантирующих достижение максимального результата профессиональной подготовки курсантов и слушателей.

Итак, педагогические технологии, используемые в образовательных организациях МВД России, сегодня должны отвечать определенным требованиям, а выбор и конструирование системы таких технологий должны быть направлены на первостепенные задачи такого специфичного образования. Педагогические технологии должны быть направлены на:

- практическую ориентированность процесса профессиональной подготовки, которая заключается в быстрой качественной адаптации будущих специалистов к службе в правоохранительных органах;
- пополнение научно-исследовательского базиса образовательной организации и теоретическую наполненность дисциплин, связанных непосредственно с профессиональной деятельностью будущих выпускников;
- оказание влияния на мотивационную составляющую обучающихся;
- формирование у обучающихся системы духовно-нравственных ценностей сотрудника, который чтит и следует закону, не превышая должностных полномочий, способного принять волевое решение в отношении правонарушений.

Таким образом, при выборе педагогических технологий педагогу необходимо проанализировать его собственную профессиональную эффективность в соответствии с вышеуказанными пунктами, а также обратиться к методам эффективного целеполагания для очерчивания собственных задач и целей с научной точки зрения, полностью отказавшись от интуитивного «следования тенденциям». Педагог должен быть предельно внимателен и скрупулезен при выборе и конструировании комплекса применяемых им педагогических технологий, а также ориентироваться не на удовлетворение собственных профессиональных потребностей, а на удовлетворение потребностей обучающихся – в получении максимально качественной профессиональной подготовки.

Еще одним важнейшим аспектом при выборе и конструировании совокупности таких технологий в рамках образовательного процесса образовательных организаций МВД России, по нашему мнению, является ориентация педагога на педагогические принципы, в соответствии с которыми, собственно, и выстраивается как структура каждой отдельно взятой педагогической технологии, так и системы этих технологий. Принято считать, что главными принципами являются принципы целостности и основательности, которые в значительной степени определяют эффективность педагогической технологии в контексте единства образовательной, воспитательной и самостоятельной деятельности обучающегося в процессе профессиональной подготовки.

Кроме того, следует обращать внимание и на инновационные технологии, применяемые в области компьютеризации, которые во многом определяют вектор развития многих ведущих отраслей деятельности современного человека. Педагогу необходимо выбрать такую педагогическую технологию, которая смогла бы удовлетворять и потребности обучающегося, и потребности рынка, на который ориентирована его деятельность. Таким образом, эффективным методом и технологией может стать обращение к интернет-технологиям и работа в едином цифровом пространстве.

Выводы. Помимо вышеуказанных аспектов, педагогу необходимо ориентироваться и на гуманистическую составляющую, и на профессиональный подход к образовательной деятельности с дидактической точки зрения, и, что особенно важно сегодня, на непрерывность обучения. Таким образом, современный педагог образовательной организации МВД России должен следовать важнейшим принципам педагогики и ориентироваться на обучающегося, его личность и способности. Важно принимать во внимание развитие его самостоятельности и адаптации в современных условиях, укоренение правильных и стойких морально-нравственных принципов и воззрений.

Литература:

1. Бутылин, В.Н. Обеспечение прав и свобод человека и гражданина в деятельности органов внутренних дел (организационно-правовые аспекты): Курс лекций / В.Н. Бутылин, И.В. Гончаров, В.В. Барбин. – М.: Академия управления МВД России, 2007. – 340 с.
2. Якунин, В.А. Педагогическая психология / В.А. Якунин. – СПб., 1998. – 231 с.

Педагогика

УДК 37

**доктор педагогических наук, профессор,
главный научный сотрудник Савина Марина Сергеевна**
Институт художественного образования и культурологии РАО (г. Москва)

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ СРЕДСТВАМИ ИСКУССТВА

Аннотация. В статье рассмотрены современные подходы к социализации детей с ограниченными возможностями здоровья средствами художественно-творческой деятельности, особенности педагогического сопровождения детей с особенностями развития в образовательных организациях. Профессионально-педагогическая культура представлена в качестве фактора содействия социализации детей, показаны возможности художественно-творческих занятий в развитии коммуникативной и социальной компетентности детей с разными ограничениями в состоянии здоровья. Показана роль искусства как фактора приобщения к человеческому опыту, способ развития коммуникации и межкультурного диалога. Рассмотрено содержание педагогического сопровождения социализации детей с ограниченными возможностями здоровья через создание условий для адаптации и развития, содействие освоению художественного опыта.

Ключевые слова: социализация, педагогическое сопровождение, социализация детей с ограниченными возможностями здоровья, профессионально-педагогическая культура, художественно-творческая деятельность детей, инклюзивный подход в творческой деятельности.

Annotation. The article discusses modern approaches to the socialization of children with disabilities by means of artistic and creative activities, the features of pedagogical support for children with special needs in educational institutions. Professional and pedagogical culture is presented as a factor in promoting the socialization of children, the possibilities of artistic and creative activities in the development of communication and social competence of children with different health limitations are shown. The role of art as a factor of familiarizing with human experience, a way of developing communication and intercultural dialogue is shown. The content of pedagogical support for the socialization of children with disabilities through the creation of conditions for adaptation and development, assistance in the development of artistic experience is considered.

Keywords: socialization, pedagogical support, socialization of children with disabilities, professional and pedagogical culture, artistic and creative activity of children, an inclusive approach to creative activity.

Введение. Социализация как одна из ведущих категорий педагогики отражает процесс усвоения человеком ценностей, норм, установок, образцов поведения, присущих в конкретный период времени обществу, социальной общности, группе и воспроизводство социальных связей и опыта.

Социализация реализуется в двух направлениях: целенаправленное воздействие на личность через образование; стихийное освоение опыта поколений через систему жизненных отношений. Образование выступает в качестве механизма ускорения процесса социализации, придает ему гуманистическую ориентацию, направленную на содействие адаптации, развитию, самоопределению и социализации личности.

Продуктивной социализации детей, обеспечению их полноценного участия в жизни общества может служить преподавание различных видов искусства, активное участие в художественно-творческой деятельности в условиях общего и дополнительного образования. Искусство в качестве одного из факторов и способов приближения к человеческому опыту, выступает как форма коммуникации и межкультурного диалога, обеспечивает усвоение опыта других людей, социальных групп, культур, формирование позитивного отношения к социуму, содействует развитию художественного мышления и в перспективе художественно-творческой деятельности личности.

Изучение искусства, включение в различные виды художественно-творческой деятельности особенно важно для детей с ограниченными возможностями здоровья, процесс социализации которых затруднен ограничениями в адаптации, освоении культурного опыта, коммуникации и доступа к образованию. Дети с ограниченными возможностями здоровья требуют особого отношения и создания дополнительных условий для освоения программ художественного образования, включения в творческую деятельность и адаптации к современной культуре и искусству.

Изложение основного материала статьи. Педагогическое сопровождение социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях обеспечивается созданием условий для адаптации и развития, содействия освоению художественного опыта, формированию жизненных планов и установок, мотивов поведения и творческой деятельности.

В качестве ведущих целей социализации детей с ограниченными возможностями здоровья средствами искусства могут выступать:

- формирование позитивного отношения к действительности;
- развитие творческих способностей с учетом индивидуальных возможностей и ресурсов;
- формирование умений взаимодействовать со сверстниками и педагогами;
- способность брать ответственность на себя;
- направленность на достижение поставленных целей;
- готовность к преодолению трудностей в жизни и творческой деятельности.

Для реализации названных целей педагог должен владеть основами педагогического мастерства, профессионально-педагогической культурой. Профессиональная культура как способность педагога к решению профессиональных задач основывается на общей культуре личности, формируется и развивается в процессе педагогической деятельности и профессиональной коммуникации.

Профессионально-педагогическая культура включает ряд компонентов:

- аксиологический – совокупность педагогических ценностей, выработанных человечеством и разделяемых конкретным педагогом;
- технологический – владение способами и приемами педагогической деятельности, умение решать педагогические задачи;
- личностно-творческий компонент – способность к преобразованию, интерпретации педагогических явлений, готовность к творческому развитию.

Для успешного выполнения профессиональных функций педагогу важно развивать организаторские, коммуникативные, дидактические, речевые способности, а в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья использовать такие личностные качества, как терпеливость, настойчивость, творческий подход, умение взаимодействовать с разными детьми и учитывать их индивидуальные возможности и ограничения.

Последний фактор, а именно всесторонний учет индивидуальности каждого ребенка с ОВЗ имеет решающее значение при выборе вида творческой активности, создания творческой и развивающей атмосферы на занятиях выборе инвентаря, непосредственно хода занятия и много другого.

Под индивидуальными особыми потребностями детей с ОВЗ, которые необходимо учитывать в первую очередь, мы понимаем характер и тяжесть ограничений здоровья и их влияние на процесс социализации детей, склонности, предпочтения и увлечения самих детей, возможности образовательной организации для проведения творческих занятий, необходимость соблюдения принципа инклюзии.

В рамках данной статьи хотелось бы особо остановиться непосредственно на ограничениях здоровья, т.к. они сами по себе очень часто являются препятствием для успешной социализации детей с ОВЗ в нашем обществе. Так, например, нарушение или задержка речевого развития, может стать существенным препятствием в общении ребенка с ОВЗ с окружающими, или патологии в области психического развития могут также препятствовать успешной социализации ребенка с ОВЗ.

Эти проблемы можно успешно преодолевать на занятиях художественно-творческой деятельностью, при этом стоит отметить, что определенные виды творческой активности стимулируют развитие у детей с ОВЗ высших психических функций, а также коммуникативных умений и навыков, расширяют их знания о процессе человеческого взаимодействия и пр.

Самым универсальным средством развития коммуникационной и социальной компетентности на занятиях творческими видами деятельности является создание ситуаций, в которых дети вынуждены общаться друг с другом, им в непосредственном опыте демонстрируются эффективные способы взаимодействия, которые они тут же и апробируют. Путем многократного повторения таких ситуаций дети присваивают себе тот или иной коммуникационный навык, что способствует их постепенной социализации.

Например, на занятиях педагог может намеренно создать дефицит какого-то инвентаря, так что дети будут вынуждены обращаться друг к другу, чтобы попросить его, а также ожидать своей очереди для его получения и т.п.

Представляет важным в рамках данной статьи отдельно остановиться на специфике некоторых видов творчества и их влияния на развитие детей, в том числе высших психических функций и социализацию в целом.

Занятия музыкой способствуют развитию слуха, а это в свою очередь, влияет на развитие речи в целом. Также непосредственная игра на инструментах способствует развитию мелкой и крупной моторики, созданию и запоминанию новых моторных схем. А это служит фундаментом для развития речи, основного канала коммуникации людей. У детей, занимающихся музыкой, развивается эмоционально-волевая сфера, расширяется спектр переживаемых эмоций, повышается способность к их адекватному выражению. Дети начинают лучше понимать свои эмоции и эмоции других людей, что становится залогом успешного взаимодействия их с другими людьми, и, как следствие, все большей интеграции в общество.

Занятия танцами и движением в индивидуальном и групповом форматах, также способствуют развитию крупной моторики, ориентации в пространстве, у детей корректируется схема тела, посредством танца они учатся непосредственному взаимодействию друг с другом. В этой связи весьма эффективно себя зарекомендовали упражнения на доверие, работа с давлением индивидуально и в парах. Работа с предметами, которые необходимо удерживать вместе, передавать друг другу и т.п.

При различных вариантах работы с телом иннервируются самые разные отделы головного мозга, что способствует развитию и поддержанию его активности на должном уровне. Также за счет обучения навыкам двигательного контроля, повышается уровень самоконтроля и произвольности в целом. Что оказывают огромное влияние на поведение детей с ОВЗ, оно становится более предсказуемым, социальноприемлемым, чувства и эмоции выражаются адекватными способами, доступными для понимания другими людьми. Все это играет большую положительную роль в социализации детей с ОВЗ.

Занятия рисованием, лепкой, песочной анимацией и пр. в первую очередь стимулирует развитие мелкой моторики, которое является основной для развития речи, памяти, воображения.

На любых занятиях художественно-творческой деятельностью должно быть место спонтанному или свободному детскому творчеству. Несмотря на то, что зачастую результаты такой деятельности не имеют художественной ценности, в данном случае ценен сам процесс. Ребенок творит, не оглядываясь на стереотипы и сложившиеся традиции, он свободен в своем творчестве. Именно эта свобода помогает ему раскрыться, познать радость творчества, выразить себя, свои чувства. Последующая рефлексия помогает ему осознать эти эмоции, справиться с ними, переформатировать негативный опыт предыдущих коммуникаций и пр.

Спонтанное творчество способствует, прежде всего, развитию творческого воображения, и в нем не столько важен и ценен результат, сколько сам процесс. Однако при этом и сами результаты свободного творчества могут служить социализации детей с ОВЗ, так последующее обсуждение результатов помогает детям лучше понять друг друга, установить отношения друг с другом. Этот социальнотворческий опыт также лежит в основу их успешной социализации.

Немаловажным в данной связи становится и соблюдение принципа инклюзии на занятиях художественно-творческой деятельностью. Этот принцип взаимного творчества, со-творчества детей с ОВЗ и нормотипичных детей решает одну из важнейших социальных задач в области успешной социализации детей с ОВЗ.

Сегодня много говорится о том, что необходимо не только создавать условия для успешного освоения и интериоризации детьми с ограниченными возможностями здоровья социальных ценностей, общепринятых форм поведения, но и создавать условия, при которых социум будет готов к полноценному включению людей с ОВЗ во все процессы.

Выводы. Инклюзивное творчество как раз создает основу для воспитания будущих членов общества, которые готовы и способствуют полноценной интеграции людей с ОВЗ в социум и его процессы.

Нормотипичные дети, занимаясь художественно-творческой деятельностью вместе с детьми с ОВЗ, воспринимают последних как полноправных партнеров, открыто взаимодействуют с ними, учатся помогать и поддерживать, относятся к ним как полноценным и самоценным личностям. Такие отношения, основанные на партнерстве и равноправии, являются залогом формирования толерантного и объективного отношения к людям с ограничениями в будущем. И чем больше в нашем обществе будет таких представителей, тем выше будет готовность социума в целом принять как полноценных своих членов людей с ограниченными возможностями здоровья.

Литература:

1. Аверина Н.Л. Развитие творческих способностей детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов средствами изобразительного искусства / Образование и воспитание. – 2015. – №4. – С. 3-6. – URL <https://moluch.ru/th/4/archive/13/295/> (дата обращения: 26.07.2020)
2. Государственная программа «Доступная среда» на 2011-2025 годы. URL: <http://government.ru/programs/215/events/>
3. Зак, Д.Я. Коррекционное значение арттерапии и артпедагогике в нравственном воспитании детей с проблемами в развитии // Научный потенциал. - 2011. - № 2
4. Мова Л.В. Танец и рисунок как возможность трансформации // Интернет-конференция <http://www.exat-edu.ru/page.php?id=211>
5. Самоукова С.А. Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья в учреждении дополнительного образования / Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 46. – С. 338-342. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/76543.htm>)

6. Соловьева Т.А. Новый подход к управлению результатами включения детей с ОВЗ в общеобразовательную среду // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина (Научный журнал). Спб. Пушкин. №4. 2018. с. 239

Педагогика

УДК 623.5

кандидат педагогических наук Светличный Евгений Григорьевич

Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь);

преподаватель кафедры огневой и физической подготовки Антоненко Алина Эдуардовна

Волгодонский филиал федерального государственного казенного образовательного

учреждения высшего образования «Ростовский юридический институт

Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Волгодонск);

преподаватель кафедры тактико-специальной и огневой подготовки Нефедова Надежда Андреевна

Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь)

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СОТРУДНИКОВ ОВД, КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛИЗМА И ЛИЧНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ПРИ ОБРАЩЕНИИ С ОГНЕСТРЕЛЬНЫМ ОРУЖИЕМ

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы организации профессиональной служебной подготовки сотрудников ОВД. Акцентировано внимание на том, что огнестрельное оружие является источником повышенной опасности и требует высокой организации занятий в рамках дисциплины «Огневая подготовка». Отмечается, что во время проведения занятий необходимо уделять внимание не только обучению меткой стрельбе и умелому, быстрому обращению с огнестрельным оружием, но и на меры личной безопасности, при обращении с ним.

Ключевые слова: табельное огнестрельное оружие, экстремальная ситуация, Министерство внутренних дел, органы внутренних дел, огневая подготовка, полицейский.

Annotation. The article deals with the organization of professional training of police officers. Attention is focused on the fact that firearms are a source of increased danger and require a high organization of classes in the framework of the discipline “Fire training”. It is noted that during the classes it is necessary to pay attention not only to training in marksmanship and skillful, quick handling of firearms, but also to personal safety measures when handling it.

Keywords: service firearms, emergency, Ministry of the Interior, law enforcement agencies, fire training, police officer.

Введение. Одним из органов, обеспечивающих права и свободы граждан, а так же охрану общественного порядка и соблюдение законности и правопорядка – являются органы внутренних дел Российской Федерации (далее ОВД).

Работа в ОВД является не только престижной деятельностью, но и накладывает на сотрудников ряд обязательств, связанных с квалифицированным осуществлением своих должностных обязанностей, которые требуют от сотрудников ОВД полной самоотдачи на службе во благо граждан и государства.

Полиция любого государства призвана защищать своих граждан от противоправных посягательств на их жизнь и здоровье, имущество, а также обеспечивать охрану общественного порядка и соблюдение законности [3, 7].

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.

Изложение основного материала статьи. Деятельность Министерства внутренних дел РФ осуществляется согласно принципам уважения и соблюдения прав человека, гражданских прав и свобод, а также законности [8], но не всегда законное требование полицейского о прекращении противоправного деяния выполняется правонарушителем добровольно.

В ряде ситуаций правонарушитель, увидев полицейского в форменном обмундировании, отказывается от своих противоправных намерений и следует законным требованиям правоохранителя. Но существует категория преступников, готовых пойти на крайние меры в достижении намеченных преступных целей, вплоть до физического уничтожения, не только граждан, в отношении которых совершается противоправное деяние, но и полицейских, выполняющих свои обязанности по пресечению преступления.

Правонарушитель может не только не реагировать на требования правоохранителя, а и оказывать сопротивление или совершать нападение на него.

В силу того, что правонарушитель может быть физически сильнее, обладать специальными навыками различных единоборств, вооружен холодным оружием и предметами, которые могут причинить вред жизни и здоровью полицейского, а также может быть вооружен огнестрельным оружием – он представляет серьезную угрозу. Правоохранитель должен быть готов к обоснованному применению физической силы, специальных средств или огнестрельного оружия в критической ситуации [7].

В таких ситуациях полицейский обязан профессионально владеть не только боевыми приемами борьбы, специальными средствами, но и на высоком уровне обладать умениями и навыками применения различных видов огнестрельного оружия, стоящего на вооружении ОВД, а так же иметь тактические навыки обращения с ним в различных экстремальных ситуациях [2].

Применение оружия в экстремальной ситуации довольно скоротечный процесс, в котором время идет на секунды или доли секунд, поэтому полицейский должен владеть навыками адекватного реагирования на такие ситуации на очень высоком уровне [7].

Применение огнестрельного оружия требует от полицейского ряда очень важных навыков и качеств, таких как: высокая физическая, огневая, а также тактическая подготовленность, психологическая устойчивость, решительность к действиям в стрессовых ситуациях и др [1].

Поэтому для эффективной защиты прав и свобод каждого гражданина России сотрудники нуждаются в постоянном повышении своих профессиональных навыков, для чего им необходимо поддерживать оптимальный уровень профессиональной подготовки [6].

В ходе освоения программ профессиональной подготовки, основных профессиональных образовательных программ среднего профессионального образования - программ подготовки специалистов среднего звена, высшего образования - программ бакалавриата, программ специалитета, программ магистратуры, в ходе профессиональной служебной и физической подготовки по месту службы сотрудники проходят специальную подготовку к действиям в условиях, связанных с применением физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия, а также к участию в мероприятиях по обеспечению общественной безопасности и охране общественного порядка [5].

Профессиональная служебная подготовка сотрудников ОВД включает ряд направлений, среди которых важное место занимает огневая подготовка.

Практически с первых дней обучения в образовательных организациях МВД курсанты и слушатели изучают ряд дисциплин («Основы огневой подготовки», «Огневая подготовка», «Комплексный практикум по огневой и физической подготовке», «Организация огневой подготовки»), направленных на приобретение знаний, умений и навыков владения огнестрельным оружием, которые поддерживаются и оттачиваются на протяжении всей службы в ОВД в рамках проведения занятий по профессиональной служебной и физической подготовке.

Деятельность любого сотрудника полиции связана с применением оружия. Поэтому важно, чтобы каждый сотрудник знал, в каких ситуациях допустимо его законное и тактически верное применение. Такие знания, умения и навыки правомерного применения оружия у сотрудников формируются в результате проведения эффективных занятий по огневой подготовке.

На нормативном уровне порядок организации огневой подготовки в органах внутренних дел Российской Федерации и требования к огневой подготовленности сотрудников закреплены в следующих ведомственных нормативных правовых актах:

- Приказ МВД РФ от 5 мая 2018 г. N 275 Об утверждении порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации (организация и проведение занятий по огневой подготовке, нормативы и упражнения стрельб) [4].

- Приказ МВД РФ от 23 ноября 2017 г. N 880 «Об утверждении Наставления по организации огневой подготовки в органах внутренних дел Российской Федерации» (критерии оценки практических упражнений по стрельбе из огнестрельного оружия) [5].

Огневая подготовка организуется и проводится в соответствии с вышеуказанным Наставлением по огневой подготовке на основании программ профессиональной подготовки по должности служащего «Полицейский» и рабочей программы учебной дисциплины «Огневая подготовка». Огневая подготовка включает в себя теоретический и практический разделы. Стоит учесть, что теория и практика тесно связаны. Поэтому для достижения хороших результатов в подготовке сотрудника, ему необходимо уделять должное внимание и практическим, и теоретическим занятиям по огневой подготовке.

Практика состоит из практических стрельб и тренировок, в ходе которых оттачиваются нормативы. Практическая часть является приоритетной в оценке полицейского. Также сотрудники полиции должны иметь навыки метания гранат, обучиться технике стрельбы из разных видов огнестрельного оружия, получить знания об основах производства выстрела и тактике обращения с оружием в определенных ситуациях.

Сотрудники полиции, изучая учебную дисциплину «Огневая подготовка» должны уметь правильно выполнять все необходимые действия с огнестрельным оружием (сборка и разборка, подготовка к стрельбе, приемы и правила стрельбы из различных положений, в различных условиях, в ограниченное время, а также метания учебных гранат).

Нормативы выполняются для доведения навыков правильного обращения с огнестрельным оружием до автоматизма и закрепления умений безопасного обращения с оружием, как во время учебных стрельб, так и в случае применения его в экстремальных ситуациях.

Выполнение практических упражнений по стрельбе из боевого ручного стрелкового оружия является одним из основных элементов огневой подготовленности полицейского, которые направлены на закрепление и совершенствование навыков и умений обращения с огнестрельным оружием.

Обучение сотрудников полиции огневой подготовке занимает значительное время из общего количества часов, отводимых на обучение и совершенствование профессиональной подготовки. Практическая стрельба является сложно координационным видом деятельности и обучится умелому поражению цели, получается сразу далеко не у всех.

Наряду с получением необходимых стрелковых знаний, умений и навыков по обращению с огнестрельным оружием, следует помнить, что оно является источником повышенной опасности и «не прощает ошибок». Во время организации и проведения занятий в рамках дисциплины «Огневая подготовка» особое внимание следует уделять мерам безопасности при обращении с огнестрельным оружием и вопросам личной безопасности, так как нередки случаи, когда полицейские из-за непрофессионального обращения с оружием получали серьезные ранения, в отдельных случаях приводивших к летальному исходу как самого стрелка, так и его коллег.

С каждым днем к сотрудникам полиции предъявляются все более высокие и жесткие требования в отношении профессиональной подготовки, особо остро стоит проблема их психологической готовности к применению огнестрельного оружия в экстремальных ситуациях. Служба сотрудников полиции связана с высокой степенью риска, опасностью для жизни и здоровья, осознанной высокой ответственностью за результаты выполнения служебных задач и безопасности граждан. Только высокая готовность сотрудников может обеспечить успешность деятельности в экстремальных ситуациях.

Выводы. Огневая подготовка направлена на то, чтобы каждый полицейский, внезапно попадая в ситуацию, требующую немедленного применения табельного оружия в условиях повседневной оперативно-

служебной деятельности, не «теряясь», действовал профессионально, квалифицированно применял табельное оружие, а также не допускал гибели непричастных гражданских лиц и самих сотрудников.

Огневая подготовка является одной из составляющих профессиональной подготовки и выступает основой мастерства любого полицейского Российской Федерации, она способствует повышению квалификации сотрудников и служит серьезным инструментом защиты законных интересов граждан Российской Федерации в экстремальных ситуациях, связанных с угрозой имуществу, жизни и здоровья граждан. Правильная организация профессиональной служебной (огневой) подготовки, как в стенах ведомственных образовательных организаций МВД РФ, так и в рамках занятий, проводимых в гор/рай органах внутренних дел, будет способствовать не только повышению уровня владения табельным огнестрельным оружием, но и позволит поддерживать навыки личной безопасности вооруженного сотрудника правоохранительных органов на высоком уровне.

Литература:

1. Атаев Р.А., Шанько В.В., Стецук М.Ю. Организационные и правовые основы охраны общественного порядка и общественной безопасности при проведении спортивных мероприятий // Юристы-правоведы. – Ростов-на-Дону. – 2019. № 1 (88). – С. 36-40.

2. Буткевич С.А. Деятельность органов охраны правопорядка в особых условиях (научно-методологическое исследование) // Материалы Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы права и правоприменительной деятельности». 22-23 сентября 2016. - г. Новороссийск. - 2017. - С. 115-120.

3. Буткевич С.А. Новації в системі предупредження тероризма во французській республіці: кримінологічний аналіз // Материалы Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы применения уголовного законодательства» 16 мая 2019. - г. Ростов-на-Дону. 2019. – С. 72-78.

4. Об утверждении Наставления по организации огневой подготовки в органах внутренних дел Российской Федерации: приказ МВД России от 23 ноября 2017 г. № 880 // URL: <http://www.garant.ru> (дата обращения: 20.06.2020).

5. Об утверждении Порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации: приказ МВД России от 5 мая 2018 г. № 275, п. 9 // Консультант плюс (дата обращения: 05.07.2020).

6. О полиции [Электронный ресурс]: Федеральный закон Российской Федерации от 7 февраля 2011 г. № 3-ФЗ // Консультант плюс (дата обращения: 15.06.2020).

7. Светличный Е.Г., Лейнова О.С., Фатеева О.В. Патрон в патроннике – нарушение мер безопасности или гарантия личной безопасности вооруженного полицейского? // Сборник материалов всероссийской научно-практической конференции «Обеспечение общественной безопасности и противодействие преступности: задачи, проблемы и перспективы». 25.10.2019. – г. Симферополь. – 2020. С. 384-388.

8. Челпанова М.М., Лахин О.И. Проблемные аспекты деятельности министерства внутренних дел Российской Федерации // сборник материалов XVIII Международной научно-практической конференции «Наука, образование, общество: тенденции и перспективы развития». 11 мая 2020. – г. Чебоксары. – 2020. – С. 242-244.

Педагогика

УДК 373.1

доктор педагогических наук, доцент, главный научный сотрудник Сергеева Марина Георгиевна

Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний России» (г. Москва)

ПРАВОВОЕ ВОСПИТАНИЕ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ КАК ПЕРСПЕКТИВНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ПЕНИТЕНЦИАРНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Аннотация. Изучение сознания и правосознания, а также правового воспитания является в настоящее время актуальным направлением в педагогике, а зарубежный опыт правового воспитания представляется особенно ценным. Некоторые страны мира имеют самые низкие показатели подростковой преступности, среди которых Япония, Дания, Исландия, Швейцария. Можно предположить, что это связано с особенностями воспитания и обучения несовершеннолетних в образовательных учреждениях этих государств. Япония в современном мире занимает не только одно из передовых мест на планете по уровню промышленно-технического развития, но и представляет собой страну с высоким уровнем всеобщей грамотности, что является одним из первостепенных и необходимых условий развития современного культурного общества.

Ключевые слова: сознание, правосознание, подростковая преступность, стремления, идеалы и установки личности.

Annotation. The study of consciousness and legal consciousness, as well as legal education, is currently a relevant area in pedagogy, and foreign experience in legal education is especially valuable. Some countries in the world have the lowest rates of juvenile delinquency, including Japan, Denmark, Iceland, Switzerland. It can be assumed that this is due to the peculiarities of the upbringing and training of minors in educational institutions of these states. Japan, in today's world, occupies not only one of the foremost places on the planet in terms of industrial and technological development, but also is a country with a high level of universal literacy, which is one of the primary and necessary conditions for the development of modern cultural society.

Keywords: consciousness, legal consciousness, juvenile delinquency, aspirations, ideals and personality attitudes.

Введение. Профессиональный путь будущего квалифицированного специалиста, специфика его профессионального развития и становление в современном обществе во многом зависят от этических, социальных и духовных ориентиров, ценностной базы личности. Это обусловлено тем, что ценностная сфера во многом обуславливает образ жизни человека, его стремления, идеалы и установки, что диктует

необходимость развития правомерного поведения, как результата развитого правового сознания и правовой культуры. Прежде всего правомерное поведение выражается в том, что личность сознает ценность дисциплины и самодисциплины [1]. Надо полагать, дисциплина как правовая установка свидетельствует о признании и соблюдении субъектами правовых норм, правового поведения и законности. По своей сути дисциплина и самодисциплина является выражением развитого правосознания, правовой культуры и тем самым представляет собой базис правомерного поведения. Таким образом, сознание дисциплины в данном контексте предстает как рефлексия правомерного поведения, выступает и условием и средством правовой деятельности субъектов права, определяет функционирование сущностной стороны правосознания, выступающей его движущей силой.

Изложение основного материала статьи. Еще в 1872 году правительственным актом, введившим единую, централизованную систему всеобщего и обязательного образования, в Японии было сформулировано фундаментальное значение образования и всеобщей грамотности, в совокупности с такими аспектами гражданственности как военная служба и уплата налогов. В данном акте указывалось: «Мы надеемся, что наступит такое время, когда неграмотных не будет ни в одном селе, ни в одном доме» [3].

Структурно, японское образование имеет определенное сходство с американским, однако это сходство в основном ограничивается формальной организацией образовательных учреждений, их администрированием, при этом содержание японского образования, в особенности система воспитания и досуга в японских школах является действительно уникальной и ни на что не похожей. Многовековые традиции японцев и их мировоззрение, японские ценности и идеалы препятствовали осознанию заимствуемых образцов. В итоге со временем в Японии появилась оригинальная, исключительно японская общеобразовательная система.

Для иллюстративности системы образования в японских школах можно привести сравнительную таблицу о количестве учебных дней в общеобразовательных учреждениях различных стран.

Таблица 1

Длительность учебного года

Страна	Среднее количество учебных дней
Япония	240
Россия	204
Дания	200
США	180
Исландия	170

Как можно видеть - цифровые показатели Японии весьма впечатляющи. При этом особенность построения образования кроется в ином. Школа Японии обогащает внутренний мир японцев, основываясь на национальных традициях, развивает у учащихся общепризнанные моральные нормы, зарождает и возвращает в них самобытные черты истинно японского характера. Уважение к родителям и старшим культивируется в японцах на всех этапах школьного образования, в особенности на ступени начального обучения. Этот подход к воспитанию оставляет в сознании японца незабываемый отпечаток, по своей сути именно системное воспитание нравственности, формирование этических установок являются отличительной особенностью японской системы образования, что подкрепляется регулярной проверкой знаний на экзаменах, организацией досуга и кружков (фактически по советскому образцу) а также крайне напряженным обучением, что в совокупности приводит к осознанию ценности труда и дисциплины.

Важно отметить, что системность нравственного воспитания в японской образовательной системе проявляется еще с начальной школы, которая совмещает в себе положительные черты семейного и коллективного воспитания, можно сказать что школьное воспитание перенимает специфику и методы семейного воспитания и наоборот – семейное воспитание начинает впитывать в себя такие аспекты школьного – как режим, дисциплина и т.п. Вышеописанное дает возможность выстраивать у детей четкую систему авторитетов, что крайне значимо для воспитания нравственности [2].

По утверждению специалистов перед японской системой образования стоят две основные задачи: развитие у подрастающего поколения привычки беспрекословного подчинения авторитету и формирование у молодых людей навыков для дальнейшего освоения учебных программ, предназначенных для подготовки высококвалифицированных работников. Успешное выполнение поставленных перед школой задач гарантирует всеобъемлющую поддержку государства. Помимо этого у японских подростков в школах формируется почтительное и доверительное отношение к друзьям. Наиболее целенаправленно эта деятельность осуществляется на более поздних стадиях обучения. В школе японских подростков и юношей обучают работать в содружестве. Именно в образовательном учреждении у них сформировывается дух коллективизма, что в последствие претворяется в стабильный поведенческий стандарт. Для достижения необходимого результата обучающиеся при общении в группе по очереди полностью открываясь перед одноклассниками, разъясняют причины проступков совершенных ими в тот или иной период.

Отмечается, что фундаментом для работы с воспитанниками в японских школах является групповое воспитание. Практически всю жизнь учащегося, процесс воспитания и даже свободное время его пытаются приобщить к общению в группе. Воспитанники в группах проводят различные экскурсии, трудятся над одним проектом, отдыхают и развлекаются дети также совместно. Целью же всего этого процесса является формирование у учащихся навыков взаимоуважения и приверженности своему окружению. В связи с этим в образовательных учреждениях учащихся не делят на способных, малоспособных и неспособных.

Вероятно создается ощущение, что учащиеся в Японии постоянно чувствуют себя обремененными школой и пытаются всячески уйти из под ее воздействия. Но это домыслы. На самом же деле существует множество примеров, которые дают понять, что японские ученики намного теснее приобщены к школе, чем воспитанники иных стран, они с рвением штурмуют основы наук и с охотой идут в школу после каникул. В школе у них есть верный старший друг в лице учителя, который беспокоится о них и постоянно заботится о поднятии их чувства собственного достоинства. А если принять во внимание тот факт, что чувство

собственного достоинства ценится в Японии очень высоко, то становится понятным, почему японских детей не особенно страшит перспектива предстоящих экзаменов [6].

Главной же особенностью системы образования в Швейцарии является ее гибкость. В стране есть школы, работающие по всем международно - признанным стандартам образования, высшие учебные заведения Швейцарии предлагают академические программы на четырех языках: немецком, французском, итальянском и английском. Обучение в этой стране основано на идеях педагогов - реформаторов, а главная задача национальной школы - сделать учебу интересным и захватывающим процессом. Система образования в Швейцарии универсальна, она вобрала в себя лучшие черты англо - американской, французской и немецкой школ. По мнению экспертов, большего разнообразия и широты выбора не встретить нигде.

Все школы Швейцарии объединяют несколько важнейших основополагающих принципов. А именно - главной целью обучения и воспитания признается развитие индивидуальности каждого ребенка и пробуждение в нем интереса к творческому познанию окружающего мира.

Родители, которые для своих детей выбирают среднее образование в Швейцарии, вполне могут быть уверены в их всестороннем развитии и полной подготовке к дальнейшему обучению в любом университете. Полноценная жизнь невозможна без твердой уверенности в будущем, поэтому обучение детей в Швейцарии принято считать одной из выгоднейших инвестиций [5].

Главной же особенностью системы образования в Швейцарии является ее гибкость. В стране есть школы, работающие по всем международно - признанным стандартам образования, высшие учебные заведения Швейцарии предлагают академические программы на четырех языках: немецком, французском, итальянском и английском. Обучение в этой стране основано на идеях педагогов - реформаторов, а главная задача национальной школы - сделать учебу интересным и захватывающим процессом. Система образования в Швейцарии универсальна, она вобрала в себя лучшие черты англо - американской, французской и немецкой школ. По мнению экспертов, большего разнообразия и широты выбора не встретить нигде.

Все школы Швейцарии объединяют несколько важнейших основополагающих принципов. А именно - главной целью обучения и воспитания признается развитие индивидуальности каждого ребенка и пробуждение в нем интереса к творческому познанию окружающего мира.

Родители, которые для своих детей выбирают среднее образование в Швейцарии, вполне могут быть уверены в их всестороннем развитии и полной подготовке к дальнейшему обучению в любом университете. Полноценная жизнь невозможна без твердой уверенности в будущем, поэтому обучение детей в Швейцарии принято считать одной из выгоднейших инвестиций [5].

Именно этой тенденцией и объясняется высокий уровень грамотности населения в стране. Образование в Исландии имеет свои определенные преимущества, которые нередко оказываются весьма привлекательными не только для самих исландцев, но и студентов из других европейских стран. Большое внимание в Исландии уделяется воспитанию самостоятельности учеников. Для этого каждому классу, в котором обязательно есть староста и свой совет, вверяется шефство над закрепленным за ним помещением. Дети следят за его состоянием и занимаются оформлением комнаты к различным праздникам или окончанию учебного года. Продолжительное отсутствие в доме отцов - рыбаков и тенденция к увеличению численности работающих матерей привели к тому, что дети в исландских семьях много времени проводили самостоятельно. Аналитики схожи во мнении, что специфика образовательной системы Исландии, является ярким образцом выверенного тысячелетиями культурно- просветительного процесса как одного из основных национальных приоритетов. Это время использовалось не всегда рационально, а иногда с неприятными последствиями. Проблемы занятости и безопасности детей взялось решать государство. Учебный день в школах Исландии длится намного дольше, чем в иных странах, а безопасность детей на улицах является одной из главных задач правоохранительных органов и всего населения. В воспитании детей исландцы очень терпеливы и демократичны. Детскую свободу в действиях стараются не ограничивать, в допустимых пределах разрешают различные шалости. Примечательно, что в Исландии практически отсутствует проблема «отцов и детей» [4].

Анализируя лучшие системы образования и их давнюю историю можно сделать вывод, что при заинтересованности всех субъектов образовательного процесса и, конечно же, государства в образовании и воспитании несовершеннолетних, формирование правомерного поведения и устойчивой гражданско-правовой позиции становится реальностью.

Таблица 2

Господдержка образования

Страна	ВВП на обеспечение бесплатного высшего профессионального образования, %
Южная Корея	25
Китай	14
ЕС	7-8
Россия	3,5

Коллизийность же современных реалий российского общества, к сожалению, состоит в том, что государство не особенно нуждается в гражданах с высоким уровнем IQ.

Так, например полномочный представитель Президента РФ в УрФО И.Р. Холманских открыто высказывается в пользу массового отказа молодежи от получения высшего образования. При этом все развитые страны уже давно переходят на господдержку образования. В Японии с недавнего времени стало обязательным бесплатное высшее профессиональное образование.

Можно констатировать, что в большей степени эффективными и успешными формами и методами организации работы по правовому воспитанию учащихся общеобразовательных школ являются убеждение и поощрение, выделение права в самостоятельный предмет изучения, а также использование различных видов правовоспитательной деятельности как в учебные часы, так и во внеурочное время. Кроме того неотъемлемым фактором успешности правообразовательного процесса в современной общеобразовательной школе видится постоянное совершенствование уровня правовой компетенции педагогов.

Выводы. Сказанное о правовых установках и их влиянии на правомерное поведение субъектов права позволяет сформулировать следующие выводы.

1. Важность правовых установок как фактора правомерного поведения субъектов права раскрывается путем последовательной ретракции понятий и значений правопорядка, законности, справедливости и дисциплины.

2. Правовые установки, выступая важнейшим целевым ориентиром, стимулируют правовую активность, побуждая субъектов права к правомерному поведению, а их специфика, определяемая волевой природой правового сознания, заключается в наполнении его смыслом.

3. Связь между правовыми представлениями и активностью личности в определенных правовых ситуациях обеспечивают правовые установки, которые целесообразно рассматривать как самостоятельный элемент правового сознания.

4. Результатом формирования объективного правового сознания, отражающего восприятие и осмысление правовых явлений, на основе правовых установок, являющихся отражением правовых знаний, является правомерное поведение личности, а также предрасположенность воспринимать и оценивать правовую информацию, процессы, готовность действовать в отношении их в соответствии с этой оценкой, выстраивать профессиональную деятельность в рамках правового поля.

Литература:

1. Джиёмбаев, Р.К. О проблеме повышения уровня правосознания и правовой культуры граждан [Текст] / Р.К. Джиёмбаев // Вестник Института законодательства Республики Казахстан. - 2018. - № 3. - С. 30.

2. Игнатъева, Г.А. Проектирование деятельностного содержания в системе постдипломного образования: автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.08 / Игнатъева Галина Александровна. - Нижний Новгород, 2006. - 41 с.

3. Пронников В.А., Ладанов И.Д. Японцы (этнопсихологические очерки). Издание 2-е, исправленное и дополненное. М., «Наука», 2011.

4. Система образования Исландии. <https://vseobr.com/sistemy-obrazovaniya/islandija/>

5. Система образования Швейцарии. <https://vseobr.com/sistemy-obrazovaniya/shvejcarija/>

6. Система образования Японии. <https://vseobr.com/sistemy-obrazovaniya/yaponija/>

Педагогика

УДК 373.1

доктор педагогических наук, доцент, главный

научный сотрудник Сергея Марина Георгиевна

Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт
Федеральной службы исполнения наказаний России» (г. Москва)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВОГО ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПОДРОСТКОВ КАК ПРОБЛЕМА ПЕНИТЕНЦИАРНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Аннотация. Повышенное внимание к проблеме правомерности поведения граждан неслучайно и объясняется актуальностью усиления правовых доминант в российском обществе. Описанный процесс базируется на понимании и принятии нормативно-правовых основ российской государственности поскольку именно понимание и принятие вышеописанных аспектов формирует правосознание и гражданственность, как важнейшие элементы устойчивого развития общества и его институтов.

Ключевые слова: правовое обучение, правовая пропаганда, юридическая практика, самовоспитание, правовое поведение, правовая культура.

Annotation. Increased attention to the problem of the legality of the behavior of citizens is not accidental and is explained by the relevance of strengthening legal dominants in Russian society. The described process is based on the understanding and adoption of the regulatory and legal framework of Russian statehood, since it is precisely the understanding and adoption of the above-mentioned aspects that forms the legal consciousness and citizenship as the most important elements of the sustainable development of society and its institutions.

Keywords: legal training, legal advocacy, legal practice, self-education, legal conduct, legal culture.

Введение. Важно отметить, что социальные взаимодействия базируются как на наличии четких правовых (законы) и этических (мораль и нравственные ориентиры) норм поведения, так и на понимании субъектами взаимодействия данных норм (правосознание и правовая культура), их принятия (законопослушность) и наличия системы стимулов, которая побуждает следовать данным нормам (это в частности, система правового воспитания), в совокупности вышеописанные элементы формируют фундамент правомерного поведения, как зримого критерия того, насколько поведение как отдельных людей, так и групп соотносится с принятой в обществе нормативностью [4]. При этом в случае неверного понимания правовых норм, либо их неприятия формируется антиобщественное поведение, которое так же можно обозначить как неправомерное поведение, порожденное деформациями правового сознания [8]. Из-за недостаточного внимания к данной проблеме всё больше растёт число правонарушений, совершаемых несовершеннолетними. А исследование учёных-юристов показали, что подростки, нарушившие закон, знают о правах и обязанностях только в рамках вынесенного им приговора.

Можно сделать заключение о том, что правомерное поведение является ключевым фактором, обуславливающим нормативность социальных взаимодействий и выступает фундаментом для формирования таких качеств как правовая культура, правовое самосознание и правовая грамотность с одной стороны, и выступает совокупным показателем принятия гражданами общественных правил и норм с другой стороны, что делает правомерное поведение основой для развития системы общественных отношений.

Правовое поведение, как феномен находится в фокусе научных исследований сравнительно недавно, и является предметом таких наук как педагогика, психология, юриспруденция и т.п. Изучению вопросов правомерного поведения и правового воспитания посвятили свои труды С.С. Алексеев, М.В. Бондаренко, В.К. Бабаев, В.Н. Баранов, Ф.П. Васильев, А.Б. Венгеров, О.А. Долгополов, С.Р. Дерюгина, Е.Л. Ковалева, Е.А. Киреева, К.А. Костина В.И. Кудрявцев, В.В. Лазарев, И.И. Матузов, А.В. Малько, Н.Б. Мухаммадиев,

В.В. Оксамытный, Т.А. Рубанцева, В.В.Топчий, Т.А. Титаренко, Е.В. Титова, Т.В. Худойкина, И.И. Шадинок и др. [5].

Точкой взаимодействия в исследовании правомерного поведения является определение данного явления, под правомерным поведением понимается «сознательное волевое проявление личности, как субъекта правоотношений, которое выражается в соответствии жизнедеятельности субъекта принятым в обществе правовым нормам» [3]. Тем самым можно констатировать, что правомерное поведение является актом сознательного выбора, однако зависит от специфики среды в которой существует субъект права, что актуализирует проблемы правового воспитания, в особенности в рамках образовательной системы. При этом важно отметить, что такие параметры как правовое сознание, правовая культура и т.п. являются в конечном счете факторами определяющими состояние и динамику развития правомерного поведения, как относительно отдельной личности, так и общества в целом.

Изложение основного материала статьи. Правомерное поведение формирует правовые представления человека, определяют его поведение, отношение к правовой действительности и формируют его правовые действия. Актуальность представляет проблема формирования правомерного поведения личности, которая предусматривает проведение анализа факторов, определяющих потребность общества в правомерном поведении субъектов. Правомерное поведение является единственно адекватным, должным человеческим поведением, которое регулируется нормами права, именно благодаря правомерному поведению отношения получают свободное реализацию и развитие [2].

Придерживаясь правовых образцов поведения, люди разрешают противоречия во взаимоотношениях; правомерное поведение не способствуют возникновению разных конфликты, наоборот, укрепляют нравственность в отношениях между людьми.

Конституция РФ закрепляет критерии правомерного поведения субъектов в публично-правовой сфере:

а) «Права и свободы человека и гражданина являются непосредственно действующими. Они определяют смысл, содержание и применение законов, деятельность законодательной и исполнительной власти, местного самоуправления и обеспечиваются правосудием» (ст. 18);

б) соответствие Конституции РФ и законам (п. 2 ст. 15) [6].

Государство вносит изменения законодательства, провозглашает основы правового просвещения граждан, принимает программы образования, особенно в сфере юриспруденции, предпринимает активные действия по борьбе с коррупцией.

Многие программы носят не завершённый характер, но некоторые продолжают действовать. К примеру, Государственная программа «Юстиция», утверждённая постановлением Правительства 4 апреля 2013 года, утверждённая Постановлением Правительства от 15 апреля 2014 года. Данная программа направлена на развитие в обществе правовой модели поведения граждан, искоренение правового нигилизма, воспитание устойчивого уважения к закону и повышение доверия к правосудию [7].

Проблема реализации правовых норм является самой важной, поскольку обуславливает отношение к данным нормам и в конечном счете – правомерность поведения, что указывает на значимый аспект проблемы – правомерное поведение является результатом правовой социализации, т.е. знания и принятия правовых норм, в процессе правового воспитания, принятия правовой модели поведения, приобретения субъектами права правовой рефлексии (возможности оценивать и прогнозировать следствия того или иного поведения исходя из правовых норм и регламентированных последствий их нарушения).

Составляющие правовой культуры и социализации воплощаются следующими способами:

- формированием отношения личности к другим индивидуумам;
- поведением гражданина в обществе и его отношении к государству;
- отношением к самому себе.

Постоянный анализ, при чем, не только положительных факторов, нужен для того, чтобы сформировать правовую социализацию. Огромное значение имеют компоненты права, оказывающие негативное влияние на личность гражданина. Например, возможна неточность в формулировании отдельных норм закона, противоречивость актов или же сложность и объёмность сводов законодательных актов.

Правовое воспитание достижимо за счет следующих необходимых средств: правовое обучение, правовая пропаганда, юридическая практика, самовоспитание. Воспитание правовой культуры является одной из самых наиболее эффективных мер для предотвращения правонарушений и для борьбы с преступностью. Правовое воспитание состоит из систематического воздействия на сознание человека, из формирования культуры поведения индивидуума.

Важно отметить, что фактическая реализация в рамках современной правовой системы принципа «разрешено все, что прямо не запрещено в рамках законодательства» приводит к существенному расширению индивидуальной свободы субъекта права, что опять-таки актуализирует вопрос степени сформированности правомерного поведения, поскольку в таких условиях антиобщественное поведение, в том числе трансформирующееся в неправомерное гораздо проще формируется и закрепляется у субъектов правовых отношений. Таким образом, правомерное поведение приобретает широкий диапазон проявления: от полезного до наказуемого.

В данном контексте крайне важной является роль государства в формировании правомерного поведения, начиная с четкой идеологической линии и заканчивая поддержкой институтов, реализующих правовое воспитание личности. С этой целью нужно создавать юридические основы правомерного поведения - комплекс мер, которые будут создавать такие условия для существования человека, в которых учитываются потребности и интересы, охраняются права людей.

Решить проблему правового поведения необходимо с помощью права и правовых средств. В настоящее время основным механизмом формирования правомерного поведения личности выступает мотивация и стимулирование. Стимулы побуждают субъекта права формировать мотивы, которые в свою очередь приведут его к правомерному поведению. Поэтому стимулирование правомерного поведения тесно взаимосвязано с понятиями «мотив» и «мотивация». В правовой сфере при определении мотивации человек должен осознать потребность в чем-либо в виде интереса, определить характер своих действий, их конечный результат, соотнести деятельность с социальными требованиями, которые образуют систему юридических стимулирующих средств.

Большое влияние на мотивы субъектов оказывают стимулы, которые имеют правовую форму, в виде нормативных актов. Правовые стимулы - побудительные причины, которые направляют к цели и носят

предписательный характер. Правовые стимулы - это информационно-юридические средства, а не предметы, не вещи, не трудовая обстановка и т.п.

Цель правовых стимулов - вызвать мотивацию, которая будет направлена на активное правомерное поведение, на результат действий, на самостоятельность, свободу личности, инициативу, творчество, предприимчивость.

Правовые стимулы необходимо использовать поскольку, у общества и государства есть потребность в правомерном и активном поведении субъектов права в различных сферах жизни. Данные потребности формируют предпосылки чтобы установить в законодательстве конкретные правовые стимулы, которые могут повлиять на поведение субъектов в нужном направлении, побудить личность вести себя нужным образом [1].

К важным элементам правового стимулирования относятся правовые нормы-стимулы; юридические факты - стимулы; акты реализации прав и обязанностей; стимулирующие правоприменительные акты. Государство заинтересовано не просто в правомерном поведении субъектов, а в активно-правомерном поведении, для чего необходимы методы стимулирования.

Методом правового стимулирования правомерного поведения является метод льгот. Льготы часто изменяются, появляются новые более совершенные. Задача законодателя заключается в том, чтобы правильно установить льготы, используя их функциональные ресурсы. Поскольку характер и объем льгот определяет качество права. Это относится к налоговым льготам в бизнесе, социальным льготам для граждан, стимулируя их к правомерному поведению. Поэтому можно говорить о том, что льготы представляют право как систему правил.

Следующим и самым эффективным методом правового стимулирования правомерного поведения выступает метод поощрения. Это мощный юридический стимул, который побуждает к поощряемому результату.

Метод поощрения использует в качестве инструмента поощрительные нормы, которые можно встретить во всех отраслях права. Например, в трудовом праве. Устанавливая поощрение следует учитывать достижения правомерного поведения, то есть пользу для общественных отношений.

Еще один метод стимулирования правомерного поведения - метод юридической ориентации. Метод юридической ориентации при помощи информативность права как феномена коммуникационной среды дает возможность усвоения, закрепления и понимания своего содержания, что в конечном счете реализуется в возможность прогнозирования поведения людей и реакции на данное поведение. Тем самым нормы права, в случае их адекватного понимания и принятия представляют собой наиболее эффективный внутренний стимул к правомерному поведению, это проявляется в том, что субъект рефлексировал свое поведение, идеалы и морально-этические установки, взаимовызывает их с правовыми нормами, тем самым позволяя выработать к ним устойчивое отношение. Устойчивое отношение к правовым нормам, в свою очередь позволяет выстраивать линию своего поведения планомерно, с осознанием ответственности за свои действия, что является эмоционально-волевым и мотивационным базисом правомерного поведения [1].

Выводы. Таким образом, формирование правомерного поведения личности состоит в совокупности внешних стимулов на мотивационную и эмоционально-волевыми сферы личности (которая выступает при этом субъектом правовых отношений), что позволяет выработать устойчивое отношение к правовым нормам и их принятие, что является базисом формирования правомерного поведения личности. В заключение следует сказать, что высокий уровень правомерности поведения отдельного гражданина является необходимым условием построения правового государства и гражданского общества. Это возможно в том случае, если права и свободы отдельного человека будут рассматриваться как высшая ценность общества, и как следствие неукоснительно соблюдаться. Государство и граждане будут нести взаимную ответственность. Каждый член общества будет занимать активную гражданскую позицию, проявлять интерес к изменениям законодательства, будет ориентироваться в основах частного права (семейного, трудового, гражданского), а также будет знать, в какие органы он может обратиться с целью восстановления нарушенных прав. Правомерное поведение способствует установлению границ дозволенного поведения, свобод субъектов правоотношений, укрепляет законность, социальную справедливость в целом создает нравственную атмосферу для комфортной жизни каждого человека. Повышение уровня правомерности поведения поможет снизить число правонарушений, совершаемых людьми по причине не осведомленности о том, что в законе имеется норма, которая запрещает такое поведение.

Литература:

1. Адаева, О.В. Практико-ориентированное обучение как форма правового воспитания в высших учебных заведениях [Текст] / О.В. Адаева, Т.В. Худойкина // Международный научно-исследовательский журнал. - 2016. - №5(47). - Часть 6. Май. - С. 155-157.
2. Баранов, В.Н. Правосознание, правовая культура и правовое воспитание [Текст] / В.Н. Баранов // Теория государства и права / под ред. В.К. Бабаева. - М.: изд. «Лань», 2013. - С. 301-319.
3. Зарубаева, Е.Ю. Правомерное поведение: подходы к определению дефиниции, социальная значимость и типология [Текст] / Е.Ю. Зарубаева // Сибирский юридический вестник. - 2012. - № 1. - С. 44.
4. Иванова Е.А. Условия преодоления правового нигилизма подрастающего поколения // Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики. 2016. № 3 (8). С. 15-17.
5. Игнатъева, Г.А. Проектирование деятельности содержания в системе постдипломного образования: автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.08 / Игнатъева Галина Александровна. - Нижний Новгород, 2006. - 41 с.
6. Конституция Российской Федерации [Текст]: офиц. текст. // Российская газета. - 1993. - № 237; Собрание законодательства РФ. - 2014. - №31. - Ст. 4398.
7. Об утверждении государственной программы «Юстиция» [Текст] Постановление Правительства РФ от 15 апреля 2014 г. № 312, в ред. 29 марта 2019 г. №353-21 // Собрание законодательства Российской Федерации. - 2014. - № 14. - Ст. 1743; 2019. - № 14 (часть III). - Ст. 1542.
8. Организация правового воспитания в современной России. Автореф. дис. канд. юрид. наук [Текст] / О.А. Долгополов. - Рязань, 2004. - 24 с.

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры
начального образования Сокоротова Людмила Владимировна

ФГАОУ ВО Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Амосова (г. Якутск);

магистрант Габышева Любовь Владимировна

ФГАОУ ВО Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Амосова (г. Якутск)

СКАЗКИ НАРОДОВ СЕВЕРА КАК СРЕДСТВО ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье описана экспериментальная работа по духовно-нравственному воспитанию младших школьников посредством сказок народов Севера. Занятия с использованием сказок народов Севера положительно влияют на духовно-нравственное воспитание младших школьников. Анализируя проделанную работу, направленную на духовно-нравственное воспитание младших школьников во внеурочной деятельности, можно отметить, что в процессе изучения и знакомства с народными сказками Севера дети начали больше ценить природу, животных, уважать семью, их членов.

Ключевые слова: младший школьник, воспитание, духовно-нравственное воспитание, нравственные понятия, качества, сказки Севера.

Annotation. The article describes an experimental work on the spiritual and moral education of younger schoolchildren through fairy tales of the peoples of the North. Classes with the use of fairy tales of the peoples of the North have a positive impact on the spiritual and moral education of younger students. Analyzing the work done aimed at the spiritual and moral education of younger students in extracurricular activities, it can be noted that in the process of studying and familiarizing with folk tales of the North, children began to appreciate nature, animals, respect the family and their members more.

Keywords: Junior schoolboy, education, spiritual and moral education, moral concepts, qualities, fairy tales of the North.

Введение. Духовно-нравственное развитие младшего школьника необходимо проводить в духе общечеловеческих ценностей на основе самобытной философии народа через изучение, анализ и практическое применение опыта народной педагогики, в частности, использование народных средств воспитания – сказок народов Севера, опираясь на теоретические положения, выработанные педагогической наукой с учетом объективных условий региона (природно-климатические, естественные и общественные формы жизнедеятельности, историко-культурное наследие). «Народ имеет свою особую характеристическую систему воспитания, только народное воспитание является живым органом в историческом процессе народного развития» (К.Д. Ушинский). Все ценное, добытое многовековым опытом народа должно не только бережно сохраниться, но и активно использоваться педагогической наукой и практикой. В научно-педагогической сфере в настоящее время ведётся активное исследование путей сохранения как языков малочисленных народов Севера, так воспитание на основе народных традиций.

Изложение основного материала статьи. Передовые ученые и учителя-методисты в республике успешно работают над разработкой педагогического сопровождения развития детей в условиях Республики Саха (Якутия), опираясь на традиционное миропонимание коренных народов и системе понятий и представлений народа в области разных наук (Д.А. Данилов, Н.Д. Неустроев, А.Д. Корнилова, М.М. Прокопьева, У.А. Винокурова и др.). Они получили широкое признание в педагогическом сообществе республики, до сих пор активно внедряются в школах. В перспективе продолжается комплексное исследование этнокультурных, демографических, миграционных процессов и стратегического прогнозирования будущего социально-культурного развития коренных малочисленных народов Севера, где национальная школа выступает социокультурным, селообразующим, демографическим, производственным фактором.

Воспитание на основе народных сказок Севера необходимо в младшем школьном возрасте, потому что данный вид жанра устного народного творчества является природосообразным и близким по ценностной ориентации, развивает ментальную, духовную, морально-эстетическую натуру человека. У всех народов основной целью является воспитание сообразно народному идеалу человека, носителю лучших качеств и специфических характеристик, присущих нации, этносу, народу. Именно народный идеал, веками сложившийся в образе-мечте совершенного человека определяет гуманистическую направленность народной педагогики как педагогики любви к близким, уважения к людям, отчуждения от края, Родине без чего нет человека. Народные педагогики разных наций и этносов имеют много сходного, что их объединяет. И в то же время они сохранили в процессе своего развития национально-региональную специфику, отражающую особенности природно-географических, исторических и религиозных факторов определяющих всю систему ценностей и поведение людей данного этноса, выступая жизнесмыслами. В народных сказках Севера заключены самые наилучшие черты народа, его характера: любовь к свободе, настойчивость во всех делах, природный ум, также народные традиции, история предков. Такие сказки, по обыкновению, вызывают богатые эмоции у детской аудитории, что преумножает их воспитательное влияние. В тесной зависимости от содержания и сюжета сказки, разнообразия приключений, которые испытывают герои сказки, находится интенсивность переживания ребенка [1].

Северный фольклор отличается своей самобытностью и неповторимостью, благодаря этому, делает эти сказки интересными и занимательными. В нравственно – эстетическом и трудовом воспитании детей сказки имеют большое значение в жизни людей, проживающих на Севере. Сказки народов Севера пронизаны художественной выразительностью, национальным колоритом, житейской мудростью и всё это характерно для народных сказаний, легенд, преданий [2]. Сказки народов Севера обладают философией, тождественной системе общечеловеческих ценностей, воспитывают в детях такие качества, как смелость, доброта и умение достойно справляться со сложностями в жизни.

Знакомство детей с фольклором и бытом народов Севера приобретает в данный момент особенную актуальность, так как воспитывает у подрастающего поколения интерес и уважение к культуре и быту

народов Севера, а также способствует расширению их кругозора, развитию художественного вкуса, воспитание уважения и сохранения этнической и национально-культурной самобытности народов Севера.

Для выявления уровня нравственной воспитанности проведены методики «Нравственные понятия» Н. Александровой и Н. Курносовой, диагностику отношения к жизненным ценностям Н.Е. Щуркова, диагностику нравственной мотивации – Л.Н. Колмогорцев, диагностику уровня нравственной самооценки – Н.Е. Богуславская.

После проведения эксперимента получили следующие результаты.

Таблица 1

Уровень нравственной самооценки младших школьников

Уровни	Высокий уровень		Средний уровень		Ниже среднего		Низкий уровень	
	Кол-во	В %	Кол-во	В %	Кол-во	В %	Кол-во	В %
Экспериментальная	10	29%	22	65%	2	6%	0	0%
Контрольная	8	23%	25	73%	1	2%	0	0%

По таблице видно, что уровни низкий и ниже среднего из экспериментальной группы никто не показал. А высоким уровнем нравственной самооценки обладают 10 человек (29%), средним уровнем 22 человек (65%). Например, А. и Ф. имеют самый высокий бал в классе. В контрольной группе 8 человек обладают высоким уровнем нравственной самооценки, что составляет 23%, 25 человек (73%) имеют средний уровень и 1 человек из контрольной группы показал уровень ниже среднего.

Анализ психологических и нравственных качеств ребенка отслеживаемых по данным методикам, позволяет определить процесс развития личности, динамический аспект ее становление. Содержательная сторона, направленность действий и поступков характеризуют человека, его нравственную воспитанность. Очевидно, что нравственная воспитанность детей соответствуют возрастным особенностям детей младшего школьного возраста. Многие из ребят имеют представление о таких понятиях, как доброжелательность и ответственность [4]. Вместе с тем, осознавая их положительную или отрицательную направленность, они не всегда были в состоянии сформулировать многие из понятий более конкретно. Поэтому нам необходимо было в дальнейшем работать по совершенствованию представлений младших о нравственных категориях. Кроме того, в ходе исследования выяснилось, что большинство детей, даже осознают потребность нравственного поведения в повседневной жизни.

Итак, проведем итоги диагностики по духовно-нравственному воспитанию младших школьников по 3 методикам.

Таблица 2

Сводные показатели уровня духовно-нравственного воспитания младших школьников на констатирующем этапе

	Методика №1	Методика №2	Методика №3	Общий уровень
Высокий	0% (0 уч.)	0% (0 уч.)	29% (10 уч.)	10%
Средний	85% (29 уч.)	76% (24 уч.)	71% (24 уч.)	77%
Низкий	15% (5 уч.)	24% (10 уч.)	0% (0 уч.)	13%

Таким образом, выявлено, что уровень духовно-нравственного воспитания младших школьников – средний. Проанализировав полученные в ходе констатирующего эксперимента данные, мы пришли к выводу о том, что необходимо разработать проект по духовно-нравственному воспитанию младших школьников посредством сказок народов Севера.

На формирующем этапе младшие школьники знакомятся с такими понятиями, как доброта, справедливость, честность, милосердие, отзывчивость, уважение к людям. При помощи сказок народов Севера передается детям знания о традициях, о том, как жили в семьях, и какое уважение детей было к родителям. К чему может привести жадность или корысть человека, непонимание меры. Какие последствия бывают, когда вместо того, чтобы благодарить, просить больше. К чему может привести ложь и легкомысленность. Но самая большая ценность сказки - это неременное торжество добра и справедливости в конце сказки. Через сказки ребенок учится помогать, сопереживать, сострадать, радоваться за другого, отличить дурной поступок от хорошего, что и формируется у младшего школьника при духовно-нравственном воспитании.



Рисунок 1. Ценности, на которых ориентируют сказки народов Севера

Анализ сказок народов Севера показал, что бытовые и волшебные сказки встречаются не так часто, как сказки про животных, которые наделены человеческой речью и качествами. Кроме того, во многих сказках рассказываются мифы про то, что изначальный облик животных в последствии того или иного случая меняется. Например: «Как ласка осталась без хвоста?», «Как почернел кончик хвоста у горностая», «Отчего у Зайца длинные уши?» [3].

К сказкам, которые учат историческому прошлому и своей роли в будущем относятся: «Хозяйка огня» (ненецкая сказка), «Альба и Ходясам» (кетская сказка). Сказки «Невеста солнца» (саамская сказка), «Как змея победила» (эвенкийская сказка) учат позитивно относиться к обычаям и традициям народа. К сказкам, формирующим добросовестное отношение к трудовой деятельности, относятся: «Айога» (нанайская сказка), «Кукушка» (ненецкая сказка), «Две девушки» (нанайская сказка). Про бережное отношение к природе, ответственность за ее благополучие упоминается в следующих сказках народов Севера: «Комполэн – болотный дух» (мансийская сказка), «Гордый олень» (мансийская сказка), «Старик, рыбак и ворон» (долганская сказка). Достоинство, порядочность, бескорыстность, совесть находят отражение в следующих сказках: «Дочка с ростом с веретенец» (сказка народа коми), «Старик, старуха и луна» (ненецкая сказка), «Хилы и Аки – черное сердце» (сказка народа ханты), «Девушка и луна» (нганасанская сказка).

Формирование нравственных качеств младших школьников посредством сказок народов Севера

Сказка	Ценности	Содержание
Хозяйка огня (ненецкая сказка)	Семья Доброта Уступчивость	В этой сказке неосмотрительная хозяйка, обижает огонь и за это ей пришлось отдать своего сына. А огонь они считали живым существом.
Дочка с ростом с веретенце (сказка народа коми)	Доброта Справедливость Семья Порядочность Благородство Вера Взаимопомощь	Здесь отрицательная героиня ведьма - Йома, которая обманом забирает у стариков девочки, и благодаря доброй старушке, главная героиня остаётся живой.
Айога (нанайская сказка)	Бескорыстье Гордость Красота души Забота о других Благородство Скромность Трудолюбие	В этой сказке ленивая девочка, считающая себя самой красивой, из-за своего упрямства и эгоизма превращается в гуся.
Почему совы не видят солнечного света (ненецкая сказка)	Семья Порядочность Долг Верность	Отрицательными героями данной сказки, по моему мнению, здесь являются – старуха – сова и шаман – мышелов, а положительными девушки – невестки, которые не смогли противостоять обману и невежеству.
Кукушка (ненецкая сказка)	Семья Доброта Взаимопомощь Забота о других	У бедной женщины было четверо детей. Дети были непослушными, все время баловались, за собой не убрали, матери не помогали. И так замучилась, что тяжело заболела. А дети отказывались помогать.
Старик, старуха и луна (ненецкая сказка)	Честность Трудолюбие Забота о других Умение прощать Доброта Милосердие	В этой сказке Луна, сжалась над стариком и старухой и превратилась в уточку и стала им помогать, старикам это понравилось, и они проследили за ней и сожгли её крылышки, очень обидели Луну.
Комполэн – болотный дух (мансийская сказка)	Дружба Любовь к природе Бескорыстие Умение прощать Вера Честность	Является отрицательным героем этой сказки, чудовище, которое пытается посорить человека и обитателей леса, он превращается в разных животных и строит ловушки. А положительные герои сказок – человек и животные, которые во всём помогали друг другу.
Хилы и Аки – черное сердце (сказка народа ханты)	Доброта Честность Совесть Умение прощать	Доброта и трудолюбие в сказке награждаются, а зло, зависть и ненависть наказываются. Отрицательные герои - менквы (лесные духи), виткасы (водяной) стараются навредить человеку, запугать его в лесу, сбить с дороги. Но иногда и они помогают добрым и смелым людям, восхищаясь их силой и великодушием.
Девушка и луна (нганасанская сказка)	Вера Любовь к природе Верность Доброта Гостеприимность Забота о других	Добрый олень помогал девушке прятаться от луны. Девушка поймала луну и отпустила.
Как медведь хвост потерял (ненецкая сказка)	Вера Совесть Честность Дружба	Сказка о том, как хитрая лиса оставила медведя без хвоста, а медведь хоть и большой, но глупый.
Отчего у зайца длинные уши (эвенкийская сказка)	Ответственность Скромность	О глупом зайце с трусливым сердцем, который считал, что будут у него рога, и он станет самым сильным и главным в лесу.
Зяц и медведь (хантыйская сказка)	Ответственность Трудолюбие Вера Взаимопомощь	О взаимоотношениях между животными, которые могут держать слово и стараются исполнить своё обещание.
Зяц и сорока (хантыйская сказка)	Гордость Доброта Умение прощать Скромность Порядочность	Зяц-охотник хвастался своими достижениями и научил сороку охотиться. С тех пор сорока начала кричать при виде животных, тем самым отпугивать их от охотников.
Как ворон лису перехитрил (долганская сказка)	Справедливость Честность Совесть Дружба	О том, что необходимо прислушиваться к мудрым советам, и тогда в жизни всё сложится хорошо.

Используя на занятиях современные методы и приемы работы со сказкой, можно не только воспитывать, формировать морально-этические нормы поведения, но и добиваться решения коррекционно-развивающих задач благодаря работе сразу над всеми компонентами речи (расширять словарный запас, развивать монологическую и диалогическую речь, работать над грамматическим строем речи).

Таблица 4

Методы и приемы работы со сказками

Методы	Приемы	Формы
Словесные	Чтение сказки Рассказывание сказок Узнавание и воспроизведение сказки Анализ сказки	Выразительное чтение Чтение по ролям Рассказ по кругу Коллективный рассказ
Практические	Творческая работа по мотивам сказки Моделирование сказок Домысливание судьбы героя Сочинение сказки Постановка сказки	Беседа Дебаты Демонстрация рисунков Демонстрация поделок Выставки
Наглядные	Рассматривание иллюстраций, мультфильмов	Викторины Конкурсы Брейн-ринг Постановка сказки с помощью кукол, рисунков, поделок Игры-драматизации Рисование

В программе каждое занятие предполагает использование в практической части различных видов художественной деятельности: рисования, аппликации, лепки. Художественно-продуктивная деятельность развивает у детей мелкую моторику, способствует формированию эстетического вкуса, расширяет представления об окружающем мире.

В ходе нашего проекта «Нимнакан» в течении нескольких занятий ученикам предлагались определенные темы, которые в конечном итоге приведут к пониманию и осмыслению важности сказок народов Севера в духовно-нравственном воспитании младших школьников.

Таким образом, на формирующем этапе мы провели работу по духовно-нравственному воспитанию детей посредством сказок народов Севера. Внеурочная деятельность младших школьников является неотъемлемой частью образовательного процесса в школе, перешедшей на работу по новым образовательным стандартам, которая позволяет в полной мере реализовать его требования, а также требования современного общества к духовно-нравственному воспитанию детей.

После проведенных занятий выявлена хорошая динамика в экспериментальной группе по первой методике, целью которой являлось определить уровень нравственной самооценки учащихся третьих классов.

Итак, подведем итоги. Сделаем сводную таблицу «до» и «после» эксперимента обеих групп. Из таблицы видно, что экспериментальная группа показала очень хорошие результаты.

Таблица 5

Уровни нравственной самооценки учащихся на контрольном этапе

Экспериментальная группа	До эксперимента (%)	После эксперимента (%)
Высокий	10%	16%
Средний	77%	73%
Низкий	13%	11%
Контрольная группа	До эксперимента (%)	После эксперимента (%)
Высокий	11%	10%
Средний	75%	77%
Низкий	14%	13%

Из таблицы и рисунка мы видим, какие изменения произошли «до» и «после» нашего эксперимента. В экспериментальной группе, с которой мы работали, уровень духовно-нравственного воспитания повысился. Высокий уровень до эксперимента оставил 10%, после эксперимента повысился до 16%. Средний уровень в этой группе не изменился. И низкий уровень снизился до 11%, до эксперимента этот уровень показывал 13%.

Проведенное исследование посвящено изучению сказок народов Севера в духовно-нравственном воспитании младших школьников. В ходе теоретического исследования было установлено, что сказки народов Севера пронизаны художественной выразительностью, национальным колоритом, житейской мудростью. Воспитание детей на основе сказок народов Севера, накопленных поколениями, имеют важное значение в духовно-нравственном развитии детей.

Выводы. В результате нашей работы произошли сдвиги в развитии духовно-нравственных качеств у учащихся третьего класса. Выводы экспериментальной части исследования полностью подтвердили, выдвинутая нами гипотеза нашла подтверждение. Занятия с использованием сказок народов Севера положительно влияют на духовно-нравственное воспитание младших школьников.

Таким образом, можно заключить, что поставленные цели были достигнуты, гипотеза подтверждена, задачи выполнены, исследование завершено.

Подводя итоги, хочется в очередной раз подчеркнуть значимость младшего школьного возраста как период, определяющего весь дальнейший процесс личностного развития человека. Именно сказка самый интересный и простой путь воспитания и развития духовности и нравственности.

Литература:

1. Северные родники: Литературно-краеведческая хрестоматия для школ Ямало-Ненецкого автономного округа. – Сыктывкар – 1995.
2. Приходько М., Приходько О. Хомани: Книга о жизни лесных ненцев. Сказки, стихи, легенды - Санкт-Петербург - Изд. Дом «Светлячок». - 2006 - 296 с.
3. Сказки народов Севера. Предисловие. Издательство «Дрофа», 1999; URL: [https://www.litmir.me/br/?b=197955&p=1]
4. Уткин К.Д. Религиозные и философские воззрения коренных народов Якутии: Учебное пособие в 5 частях / Якут. гос. с-х акад.; Якутск: Бичик, 2000 - 224 с.
5. Павлова Т.В. Обрядовый фольклор эвенов Якутии (музыкально-этнографический аспект): Монография. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001 – 263 с.
6. Народы крайнего Севера и Дальнего Востока России Н30 в трудах исследователей XX в. / Сост. Т.Н. Емельянова, М.В. Южанинова. - М.: Северные просторы, 2002. – 528 с. (Северная библиотека школьника).

Педагогика

УДК 37

кандидат экономических наук, доцент Сучков Максим Александрович

Кыргызский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения «Казанский национальный исследовательский технологический университет» (г. Кант)

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРИЗМЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ФАКТОРА: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Аннотация. В статье автор описывает особенности внедрения инновационного подхода к развитию инклюзивного образования в этнокультурном контексте в трех измерениях: организация образовательного процесса, инклюзивная культура образовательной организации и общественный уровень. Представлены некоторые образовательные технологии и методы обучения в профессиональных учебных заведениях с учетом этнокультурных особенностей страны. Автором предложены собственные показатели индекса инклюзии для оценки уровня развития инклюзивной культуры в учебном заведении. Описан инновационный подход к повышению осведомленности среди общественности об идеях социальной и образовательной инклюзии, межкультурной толерантности через использование механизма «инклюзивного навигатора». Представлены важные психолого-педагогические аспекты развития инклюзивного образования в этнокультурном контексте.

Ключевые слова: инклюзивное образование, студенты с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), этнокультурные особенности, инновационный подход, модель развития инклюзивного образования, психолого-педагогические аспекты.

Annotation. The author describes the specifics of implementing the innovative approach to inclusive education in the ethno-cultural context in three dimensions: educational process, inclusive culture of educational institution and public level. Several educational technologies and methods used in professional educational institutions are presented taking into account the ethno-cultural peculiarities of the country. The indicators of index for inclusion which evaluate the level of inclusive culture development in the institution are offered by the author. Author describes the innovative approach to enhancing the population awareness about the social and educational inclusion, intercultural tolerance through the use of «inclusive navigator». The important psycho-pedagogical aspects of inclusive education development in the ethno-cultural context are presented.

Keywords: inclusive education, students with disabilities, ethno-cultural peculiarities, innovative approach, model of education development, psycho-pedagogical aspects.

Введение. «Способность достичь единства в разнообразии станет великолепием нашей цивилизации и главным вызовом для нее...» - отметил индийский политический деятель Махатма Канди в своем обращении к людям. В этих словах подчеркивается призыв к уважению и признанию культурного, языкового, этнического разнообразия в обществе. Достижение этой цели в глобальном контексте крайне значимо для социальной стабильности, устойчивого социально-экономического развития в разных обществах, особенно в многоэтнических государствах.

Что способствует достижению «единства в разнообразии» в разных сферах нашей жизни? Безусловно, воспитание и образование являются главной движущей силой в формировании инклюзивных ценностей и идей, а инновация, в свою очередь, является тем сильным рычагом, способным быстро реагировать на происходящие глобализационные процессы, открывать новые возможности для образовательных учреждений и педагогов, способствовать духовному единению и прогрессу.

Изложение основного материала статьи. В нашем исследовании представлен инновационный подход к развитию профессионального инклюзивного образования в этнокультурном контексте, включающем в себя, с одной стороны, учет специфики культуры этноса, картины мира, устоявшихся взглядов, норм и обычаев, а с другой стороны, обучение и воспитание в условиях культурного и этнического разнообразия.

«Инновации», «инновационный подход», «образовательная инновация» в сфере инклюзивного образования в отечественных и зарубежных исследованиях.

В отечественных и зарубежных трудах авторы дают разную трактовку таким понятиям, как: «инновация», «инновационный подход». Слово «инновация» (от англ. «innovation»-нововведение) означает определенные изменения, новшества, преобразования в той или иной сфере. Инновация - это также внедрение улучшенных идей, знаний и практик [1]. Подход - это определенная концепция и позиция, комплекс принципов, лежащих в основе организации определенного процесса. А.А. Ремнев и А.А. Тумабекова [2] рассматривают две стратегии, лежащие в основе инновационного подхода: активно-приспособительская (направлена на изменения внутри системы образования и на приспособление к внешним социокультурным изменениям) и активно-адаптирующая (воздействие на внешнюю образовательную среду для реализации определенных целей в образовании).

Обращаясь к понятию «образовательная инновация», О. Кондур [3] подчеркивает, что она включает в себя педагогическую инновацию (использование в образовании новых инновационных моделей, изменения в стиле обучения и организации образовательного процесса), научную и методологическую инновацию (обновление содержательной стороны образовательных программ) и образовательную, технологическую инновацию (использование усовершенствованных технологий обучения, включая дистанционные образовательные технологии и др.).

Понятие «инновационный подход в сфере образования» рассматривается с позиции нового видения преподавания, обучения, организации образовательного процесса, функционирования образовательных учреждений. Он направлен скорее на качественные, нежели количественные изменения в образовательной сфере, которые приведут к высокой эффективности и улучшению качества образования, результатов обучения и равенству образовательных возможностей [4].

По мнению В. Поликова, инновационный подход в образовании всегда представляет собой серьезный вызов для педагогов, специалистов в сфере образования, разработчиков учебных программ, правительств [5]. А.В. Цыганов [6] рассматривает два типа инновационных подходов в учебной деятельности: инновации-модернизации (направлены на достижение результатов в учебном процессе) и инновации-трансформации (направлены на развитие исследовательского характера учебной деятельности).

Инновационный подход к подготовке педагогов сферы инклюзивного образования представлен П. Вульфбергом, Э. Кук, П. Лепэйдж (Государственный Университет Сан-Франциско, Калифорния) [7]. Авторы представили две инновационные программы: Программу комбинированного начального и специального образования, направленную на подготовку специальных и общих педагогов, работающих в инклюзивных государственных школах, и Программу по аутистическому спектру, направленную на подготовку высококвалифицированных педагогов, способных осуществлять обучение детей с расстройством аутистического спектра.

Инновационный подход к управлению сферой инклюзивного образования в средних школах изучен Г. Укпабио и С. Экере [8]. Повышение осведомленности среди населения о проблемах детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), по мнению авторов, следует осуществлять через активную коммуникацию, преодоление негативных стереотипов людей к этой проблеме, внутреннюю «перестройку» школьной среды, проведение мероприятий, направленных на информирование населения об инклюзивном образовании.

ЮНИСЕФ представил ряд инновационных технологий в инклюзивном образовании, таких как: использование электронной библиотеки Bookshare (для людей с нарушениями зрения, дислексией, ДЦП), программного обеспечения LIVOX (для обеспечения более легкой и быстрой коммуникации людей с ОВЗ), симулятора аутизма, позволяющего пользователю окунуться в мир аутизма в виртуальной реальности [9].

Проведя обзор имеющихся исследований по данной тематике, мы выявили, что в настоящее время во многих из них описан инновационный подход к использованию технологий инклюзивного образования, организации педагогического процесса, к подготовке педагогов и повышению уровня их квалификации в данной сфере. Исследования, в основном, ограничиваются рамками изучения особенностей организации инклюзивного образовательного процесса для учащихся с ОВЗ. При этом недостаточно освещены инновационные идеи в области изучения этнокультурных особенностей страны и построения вектора развития инклюзивного образования с учетом этих особенностей. В трудах М.А. Сучкова [10] рассматривается этнокультурный фактор развития инклюзивного образования (на примере Российской Федерации и Республики Кыргызстан), разработана и внедрена инновационная модель развития инклюзивного образования в этнокультурном контексте. «Разнообразии» в исследованиях автора включает в себя не только разные потребности и возможности обучающихся, особенности их физического и интеллектуального развития, но и этнокультурное, религиозное и языковое многообразие.

Инновационный подход развития инклюзивного образования в призме этнокультурного фактора: три измерения.

Предложенный нами инновационный подход рассматривается в трех измерениях: организация образовательного процесса, инклюзивная культура образовательной организации и общественная среда (рис. 1). Инновации и преобразования, осуществляемые в разных измерениях, являются взаимосвязанными между собой.

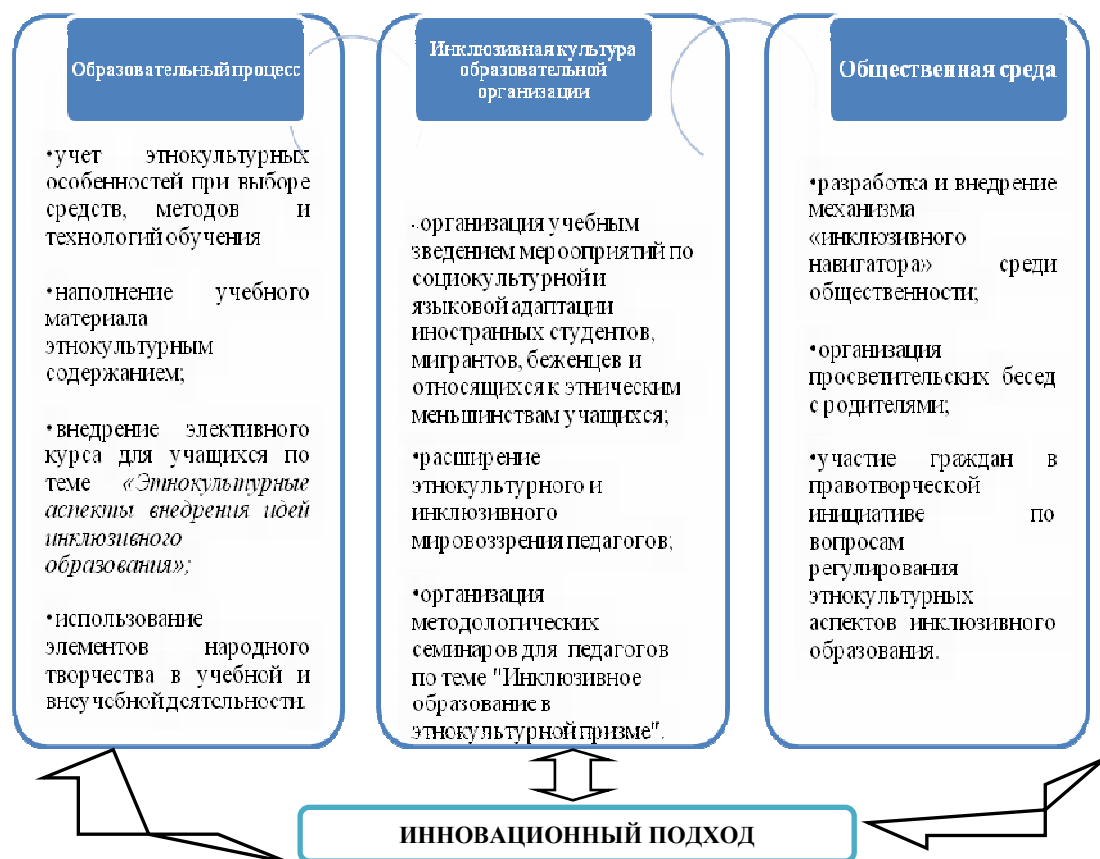


Рисунок 1. Инновационный подход к развитию инклюзивного образования в призме этнокультурного фактора

Образовательный процесс. В данном измерении осуществляется учет этнокультурных особенностей страны при организации учебной деятельности, использовании технологий, методов и средств обучения, форм учебной и внеучебной деятельности учащихся. Например, мы предлагаем использовать методы арт-терапии, направленные на развитие этнотолерантности, культурного взаимообогащения личности через развитие эмоциональной, сенсорной и когнитивной сфер личности. Мы предлагаем использовать в учебном процессе проекты межкультурной направленности, при разработке которых под руководством педагогов студенты познают разные культуры, преодолевают негативные этнические стереотипы. Использование словесных средств обучения в учебном заведении рассматривается нами в лингвострановедческом контексте, в рамках которого этнокультурное мировоззрение студентов расширяется при развитии языковых, коммуникативных, речевых и страноведческих навыков одновременно.

С опорой на жизненные ценности кыргызского народа и народов России мы представили свое собственное видение того, каким именно образом может быть внедрен в учебных заведениях этих стран инклюзивный подход, какие могут быть использованы образовательные технологии. Например, опираясь на кыргызскую философию сплоченности и единства народов, мы предложили проведение психологических тренингов в студенческих инклюзивных группах, ролевых игр на тему «Вместе поможем людям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации». На наш взгляд, именно такое гармоничное сочетание технологии с учетом этнокультурных особенностей будет наиболее эффективно способствовать реализации идеи инклюзии.

Для развития этнокультурной компетенции студентов, формирования гуманного и уважительного отношения к людям разных возможностей и способностей, этнической принадлежности мы разработали и внедрили элективный курс под названием «Этнокультурные аспекты внедрения идей инклюзивного образования» (36 часов).

Инклюзивная культура образовательной организации. В данном измерении мы предложили собственные показатели индекса инклюзии, отражающие уровень развития инклюзивной культуры в профессиональном учебном заведении с точки зрения этнокультурного подхода:

- ✓ наличие четко разработанных мероприятий учебного заведения по организации социокультурной и языковой адаптации мигрантов, беженцев и относящихся к этническим меньшинствам учащихся, оказание им помощи в психологической адаптации к новым социальным нормам и установкам;
- ✓ совместное участие сотрудников учебного заведения в обсуждении проблемы этнокультурного образования, организация бесед с родителями о социальных и культурных нормах и способах адаптации студентов к местной культурной среде.

Следующей идеей является проведение методологических семинаров и тренингов для педагогов, руководителей и сотрудников профессиональных учебных заведений на тему «Инклюзивное образование в этнокультурной призме», направленных на повышение уровня осведомленности об идеях инклюзивного образования, преодоление негативных этнических стереотипов о социальной и образовательной инклюзии, формирование этнотолерантности. Через разработанные нами тренинги межкультурной сензитивности мы нацелены на формирование готовности педагога к осуществлению профессиональной деятельности в поликультурной среде, оказание индивидуальной психологической поддержки студентам с ОВЗ, другой расовой или этнической принадлежности. Деятельность педагогов и руководителей должна быть направлена

на создание условий для развития уникальности личности каждого студента независимо от национальной и религиозной принадлежности, состояния здоровья, возможности, а также на оказание помощи студентам в поиске их собственного профессионального пути.

Общественный уровень. На общественном уровне мы предложили разработать и внедрить механизм «инклюзивного навигатора» среди общественности, направленный на повышение осведомленности среди населения о значимости социальной инклюзии, межкультурной толерантности. «Инклюзивный навигатор» – абстрактное понятие, подразумевающее комплекс различных мероприятий:

- организация просветительских бесед с родителями о социальных и культурных нормах учебного заведения и способах адаптации студентов к местной культурной среде;
- формирование позитивных и уважительных отношений к учащимся, педагогам других этнических принадлежностей, повышение уровня межкультурной осведомленности, развитие этнорелятивизма через усиление партнерства между культурными организациями и образовательными учреждениями;
- проведение студентами вузов различных театральных постановок, спектаклей для общественности, сюжетной линией которых является уважительное и равное отношение к людям разного социального статуса, этнической принадлежности, состояния здоровья;
- реализация правотворческой инициативы общественными и научными объединениями, инициативными группами граждан по различным вопросам регулирования инклюзивного образования, его этнокультурных аспектов. Это может быть инициатива о разработке новых правовых актов, а также о внесении поправок или дополнений в существующие правовые акты.

Итак, разработанный нами инновационный подход в развитии инклюзивного образования в этнокультурной призма способен внести серьезные положительные изменения в формирование благоприятной атмосферы для обучения, а также положительного восприятия субъектами образования идей доступного и равного образования «для всех», в том числе, в поликультурной среде. Тем не менее, воплощение в жизнь любой инновации всегда сопряжено с рисками, трудностями, возможными препятствиями. Следовательно, при внедрении инноваций в контексте нашего исследования важно не просто внешне проектировать образовательные процессы и технологии, предполагая, что они будут однозначно успешными для определенной этнокультурной среды. Большое значение имеет обращение к важнейшим идеям и достижениям таких наук, как: педагогическая психология, специальная психология, этнопсихология и этнопедагогика, когнитивная психология, этнолингвистика и других.

Ниже представлены наиболее значимые закономерности этнопсихологических проявлений в контексте обучения, воспитания, межличностных отношений, лежащих в основе проведенного нами исследования и описанного выше инновационного подхода:

1. Этнопсихологические особенности личности студента (психический склад этноса, этническое сознание, мышление, этнический характер) влияют на жизненные ценности, миропонимание, характер взаимоотношений обучающихся в студенческой группе, а также на отношение к педагогам, на специфику восприятия учебного материала, на характер эмоциональной и волевой активности.

2. Этническая стереотипизация (исторически сложившиеся этнические представления и убеждения о социальной группе, социальном явлении) формирует характер межличностных взаимоотношений, межкультурную коммуникацию и отношение к обучающимся с ОВЗ, восприятие идеи инклюзии, равенства в образовании.

3. Социальная перцепция (от англ. «perception» - восприятие) учащихся и педагогов формируется под влиянием этнических установок, предубеждений, эмоционального настроения и отражает отношение к ограничениям в состоянии здоровья, другой культуре, этносу, расе, другим языковым и религиозным особенностям.

4. Психолингвистические особенности этноса влияют на конструирование процесса коммуникации, они основаны на взаимосвязи между языком, мышлением и сознанием людей данной этнической принадлежности.

5. Эффективная кросскультурная коммуникация достигается благодаря учету особенностей поведения и общения в определенной социокультурной среде. Культура и язык в совместном диалоге между собой отражают мировоззрение этноса.

6. Среда проживания и жизнедеятельности конкретного этноса, как и природно-климатические условия, географический ландшафт (горная, степная, пустынная местность) оказывают влияние на процессы его мышления, склад характера и языковую картину мира.

7. Индивидуальные психофизиологические особенности обучающихся с ОВЗ, а также их психосоциального развития влияют на уровень их словесно-логического, наглядно-действенного, наглядно-образного мышления, степень психологической готовности к совместному обучению.

Выводы. Итак, инновационный подход в образовании всегда подразумевает поиск наилучшего и верного пути в реализации новых и уникальных идей в обучении, воспитании, организации образовательного процесса. Внедрение предложенного нами инновационного подхода к развитию инклюзивного образования в этнокультурном контексте позволит расширить представления обучающихся, педагогов, родителей об идеях инклюзии, привнести идеи межкультурной толерантности и гуманности в образовательной организации. В результате, другая культура в сознании людей уже не будет рассматриваться субъектами образования как «чуждая», «странная», «посторонняя» в негативном контексте, так же, как и ограничение в состоянии здоровья, воспринимаемое обществом как «недостаток», «неполноценность». Скорее, наоборот, в контексте нашего подхода такие особенности обучающихся станут восприниматься как специфические черты, присущие «особенному», «своеобразному», «самобытному» жизненному миру определенного этноса и человека в отдельности.

Литература:

1. Cerna L. Innovation, Governance and Reform in Education // CERI Conference Background Paper. 2014. 38 p. URL: http://www.oecd.org/education/cei/CERI%20Conference%20Background%20Paper_formatted.pdf

2. Ремнев А.А., Тумабекова А.А. Инновационный подход к управлению школой в современных условиях // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Организационные инновации в управлении интегрированными образовательными учреждениями». 2002. № 2. С. 443-446

3. Mykhailyshyn H., Kondur, O., Serman L. (2018). Innovation of Education and Educational Innovations in Conditions of Modern Higher Education Institution // Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University. 2018. Vol. 5. № 1. P. 9-16. URL: <https://doi.org/10.15330/jpnu.5.1.9-16>
4. Innovating Education and Educating for Innovation: The Power of Digital Technologies and Skills. OECD Publishing, Paris. 2016. URL: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264265097-en>
5. Polikov V. Innovation in Education is more than a new approach. URL: <https://www.gettingsmart.com/2017/04/innovation-in-education-is-more-than-a-new-approach/> (дата обращения: 20.06.2020)
6. Цыганов А.В. Инновационные подходы в моделировании учебного процесса // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2010. № 136. С. 136-143
7. Wolfberg P., LePage P., Cook E. Innovations in inclusive education: two teacher preparation programs at the San-Francisco State University // International Journal of Whole Schooling. 2009. Vol. 5. № 2. P. 16-27
8. Ukpabio G., Ekere S. Innovative Management for Inclusive Education Secondary Schools // International Journal of Educational Development. 2018. Vol. 22 (3). P. 99-108
9. Innovative Assistive Technologies for Inclusive Education. URL: https://www.unicef.it/Allegati/Innovative_Assistive_Technologies_for_inclusive_education.pdf (дата обращения: 20.06.2020)
10. Сучков М.А. Этнокультурный фактор развития инклюзивного образования (на примере Российской Федерации и Республики Кыргызстан) // Высшее образование в России. 2020. Т.29. № 5. С. 127-135. URL: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-5-127-135>
11. Hammer, M.R., Bennett, M.J., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. International Journal of Intercultural Relations, 27 (4), 421-433

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры прикладной математики факультета математики и информационных технологий Тарасова Татьяна Николаевна
ФГБОУ ВО Оренбургский государственный университет (г. Оренбург)

КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЫПУСКНИКА НАПРАВЛЕНИЯ 01.03.02 ПРИКЛАДНАЯ МАТЕМАТИКА И ИНФОРМАТИКА

Аннотация. Цель исследования, представленного в статье, – гармонизация требований профессиональных и образовательных стандартов уровня ФГОС 3++ на основе создания компетентностной модели организационно-управленческого типа профессиональной деятельности выпускника направления Прикладная математика и информатика, ориентированной на соответствие требованиям профессиональных стандартов и учитывающей особенности современного образовательного пространства. Предложен нормативный подход к построению модели, основными этапами которого являются: декомпозиция требований профессиональных стандартов до уровня трудовых действий с последующим синтезом компетентностных требований к результатам освоения обучающимися образовательной программы – профессиональных компетенций и индикаторов их достижения.

Ключевые слова: организационно-управленческий тип профессиональной деятельности, профессиональный стандарт, профессиональные компетенции, компетентностная модель деятельности.

Annotation. The purpose of the study presented in the article is to harmonize the requirements of professional and educational standards of the FSES 3 ++ level based on the creation of a competence model of the organizational and managerial type of professional activity of a graduate of the Applied Mathematics and Informatics direction, focused on meeting the requirements of professional standards and taking into account the features of the modern educational space. A normative approach to building a model is proposed, the main stages of which are: decomposition of the requirements of professional standards to the level of labor actions, followed by the synthesis of competence requirements for the results of mastering the educational program by students - professional competencies and indicators of their achievement.

Keywords: organizational and managerial type of professional activity, professional standard, professional competencies, competence model of activity.

Введение. В первой модернизированной версии образовательных стандартов 3 поколения (ФГОС 3+) была нормативно закреплена возможность образовательных организаций высшего образования участвовать в разработке образовательной программы и отборе применяемых образовательных технологий. В том числе, вузы получили право самостоятельно определять тип (типы) профессиональной деятельности выпускников, на которые ориентируются основные образовательные программы.

Актуализация задачи выбора деятельных ориентиров обучающихся, освоивших вузовскую образовательную программу, укрепляет процессы взаимодействия вузов как разработчиков образовательных программ с профессиональными сообществами, работодателями по целому ряду актуальных вопросов: анализу системы профессиональных задач, исследованию структуры трудоустройства выпускников, долгосрочному и среднесрочному прогнозам развития соответствующих сфер трудовой деятельности и т.д. Для региональных вузов – это дальнейшее развитие и углубление связей с работодателями, исследование регионального рынка труда, обеспечение потребностей региона в кадрах востребованных направлений и квалификации.

Такое направление образовательных ориентиров обусловлено новым уровнем требований к системе профессионального образования как со стороны обучающихся, так и работодателей и общества в целом. Профессиональное сообщество ожидает от выпускников вузов, освоивших образовательные программы, достаточно быстрой адаптации в практической сфере профессиональной деятельности. Ожидания обучающихся связаны с достойным трудоустройством, возможностью самостоятельно активно действовать, принимать решения, адаптироваться к изменяющимся условиям профессиональной деятельности. В этих условиях приоритетом вузовского образования становится не теоретическая подготовка выпускника

образовательной программы, а его способность к применению знаний для решения профессиональных задач конкретных типов деятельности [8, с. 83].

Изложение основного материала статьи. Компетентностный подход как системообразующий принцип организации образовательного пространства современного российского вуза определяет формат описания не только результатов обучения, но и всего процесса обучения в целом. Логичным в этом контексте представляется описание модели типа деятельности в компетентностной терминологии.

Под компетентностной моделью типа деятельности в рамках данного исследования будем понимать системное описание деятельности, составленное на основе нормативных требований профессиональных стандартов и ФГОС с использованием компетентностной терминологии. Целостность такого описания обеспечивается разработчиками образовательной программы за счет конкретизации положений образовательного стандарта посредством формулирования профессиональных компетенций, индикаторов их достижения, содержания образовательной программы, ресурсного обеспечения ее реализации и т.д.

Не ставя перед собой задачу исследования терминологии, укажем лишь, что базовые компетентностные термины будем понимать в общепринятом смысле. Так, организационно-управленческие компетенции будем понимать «как совокупность общепрофессиональных и специальных знаний, умений, навыков и качеств личности, как готовность к выполнению управленческих функций, принятию обоснованных управленческих решений при руководстве деятельностью других людей» [2, с. 126]. «Индикаторы достижения компетенций» — термин, впервые появившийся в версии ФГОС 3++ [4], рассматриваются как «обобщенные характеристики, уточняющие и раскрывающие формулировку компетенции в виде конкретных действий, выполняемых выпускником, освоившим данную компетенцию. ... Индикатор достижения профессиональной компетенции должен быть согласован с трудовой функцией профессионального стандарта, использованного при формировании соответствующей профессиональной компетенции» [1, с. 80-81].

Основной постройкой компетентностной модели организационно-управленческой деятельности в сфере прикладной математики и информатики является анализ внешних требований, представленных в профессиональных стандартах, указанных в государственных образовательных стандартах высшего образования (ФГОС ВО), в которых тем или иным образом представлен рассматриваемый тип профессиональной деятельности.

При анализе требований, приведенных в профессиональных стандартах, относящихся к организационно-управленческой деятельности, необходимо учитывать отличия полномочий, ответственности, характера знаний и умений, образующих систему показателей уровней квалификации, достижение которых обеспечивается успешным освоением образовательных программ высшего образования – программ бакалавриата (6 уровень квалификации) и магистратуры (7 уровень квалификации). Так, к 6-му уровню квалификации отнесены следующие полномочия и ответственность: самостоятельная деятельность, которая предполагает определение задач своей работы и/или подчиненных для достижения цели; осуществление взаимодействия сотрудников смежных подразделений; несение ответственности за результаты выполнения работ подразделений или организаций. При переходе к 7-му квалификационному уровню существенно изменяется содержание рассматриваемого показателя: определяется стратегия управления процессами и деятельностью, в том числе инновационной, а также происходит принятие решений на уровне крупных организаций или подразделений; осуществляется принятие ответственности за результаты деятельности крупных подразделений и организаций [3].

Описание уровней показателей квалификации свидетельствует о значительном усилении роли организационно-управленческой деятельности по мере повышения квалификационного уровня. Тем не менее совершенного очевидно, что все профессиональные стандарты, согласно квалификационным характеристикам, содержат требования к выпускникам вузов всех уровней высшего образования, относящиеся к решению задач организационно-управленческого типа профессиональной деятельности.

В рамках данной публикации остановимся более детально на анализе требований профессиональных стандартов в части реализации организационно-управленческой деятельности 6 уровня квалификации с целью построения компетентностной модели этого вида деятельности выпускников направления подготовки 01.03.02 Прикладная математика и информатика на примере профессиональных стандартов, указанных во ФГОС, только из области профессиональной деятельности «06 Связь, информационные и коммуникационные технологии».

Из 7 профессиональных стандартов выбранной группы — 06.001 «Программист»; 06.003 «Архитектор программного обеспечения»; 06.004 «Специалист по тестированию в области информационных технологий»; 06.015 «Специалист по информационным системам»; 06.016 «Руководитель проектов в области информационных технологий»; 06.019 «Технический писатель (специалист по технической документации в области информационных технологий)»; 06.022 «Системный аналитик» - только в одном организационно-управленческой деятельности непосредственно является видом профессиональной деятельности — это профессиональный стандарт 06.016 «Руководитель проектов в области информационных технологий». При этом на уровне обобщенных трудовых функций, соответствующих 6 уровню квалификации, требования к реализации организационно-управленческой деятельности присутствуют также в стандартах 06.015 «Специалист по информационным системам» и 06.019 «Технический писатель (специалист по технической документации в области информационных технологий)». Отобранные положения указанных стандартов приведены в таблице 2 (выделены части, входящие в область настоящего исследования) [5, 6, 7].

Следующим уровнем декомпозиции организационно-управленческой деятельности на 6-м квалификационном уровне является вычленение трудовых функций, входящих в отобранные обобщенные трудовые функции. Использование терминологии профессиональных стандартов позволяет рассматривать их совокупность как функциональную карту организационно-управленческой деятельности.

Положения профессиональных стандартов, относящиеся к реализации организационно-управленческой деятельности

Код и наименование профессионального стандарта	06.015 «Специалист по информационным системам»	06.016 «Руководитель проектов в области информационных технологий»	06.019 «Технический писатель (специалист по технической документации в области информационных технологий)»
Наименование вида профессиональной деятельности	Создание и поддержка информационных систем (ИС) в экономике	Менеджмент проектов в области информационных технологий (ИТ)	Разработка технической документации и методического обеспечения продукции в сфере информационных технологий (ИТ)
Главная цель разновидности профессиональной деятельности	Создавать (модифицировать) и сопровождать ИС, которые автоматизируют задачи организационного управления и бизнес-процессы в организациях различных форм собственности для повышения эффективности деятельности организаций-пользователей ИС	Менеджмент проектов в области ИТ (планирование, организация исполнения, контроль и анализ отклонений) для эффективного достижения целей проекта в рамках утвержденных заказчиком требований, бюджета и сроков	Разрабатывать техническую документацию на продукцию в сфере ИТ, разрабатывать технические документы информационно-методического и маркетингового назначения, управлять технической информацией
Код и наименование обобщенных трудовых функций, соответствующих 6 уровню квалификации	С. Выполнение работы и управление работами по созданию (модификации) и сопровождению ИС, которые автоматизируют задачи организационного управления и бизнес-процессы	А. Управление проектами в области ИТ на основе полученных планов проектов при условии, что проект не выходит за пределы утвержденных параметров	С. Разработка документации информационно-маркетингового назначения (включает три трудовые функции) D. Разработка технических документов, адресованных специалисту по информационным технологиям (включает 5 трудовых функций) E. Руководство рабочей группой технических писателей (специалистов по технической документации в ИТ)
Общее количество входящих трудовых функций	56	30	3
Количество отобранных трудовых функций, реализующих организационно-управленческую деятельность	8	10	1

Далее анализу были подвергнуты компоненты отобранных трудовых функций: трудовые действия, необходимые умения, необходимые знания. Объединив содержание отобранных требований профессиональных стандартов, соответствующих организационно-управленческому типу деятельности,

сформировали перечень трудовых действий, сгруппировав их по основным направлениям изучаемого типа деятельности с учетом условности разделения некоторых управленческих функций:

1) деятельность по организации договорных отношений: подготовка договоров и дополнительных соглашений к ним в проектах; согласование договоров и дополнительных соглашений к договорам внутри организации и с контрагентами; организация подписания договоров и дополнительных соглашений к ним; оценка рисков, которые связаны с выполнением договоров; решение спорных вопросов по договорам на выполняемые работы; формальный контроль исполнения договорных обязательств по срокам поставок и платежей; подготовка отчетов о статусе выполнения договоров;

2) деятельность в сфере планирования: разработка текста плана управления проектом и частных планов, входящих в его состав (планов по управлению качеством, сотрудниками, рисками, стоимостью, содержанием, сроками, субподрядчиками, закупками, изменениями, коммуникациями); создание иерархической структуры работ проекта в соответствии с полученным заданием; разработка расписания проекта в зависимости от полученного задания; создание сметы расходов на проект в соответствии с полученным заданием; разработка плана финансирования проекта в соответствии с полученным заданием; поддержание в актуальном состоянии планов работ, обновление плановых документов проекта;

3) деятельность в сфере непосредственного управления реализацией проекта: сопоставление фактического выполнения проекта с планами работ по проекту; управление необходимыми ресурсами для выполнения проекта; подтверждение выполнения работ; организация и отслеживание выполнения одобренных запросов на изменение; организация совещаний на тему управления изменениями;

4) деятельность в сфере контроля: контроль работ по выявлению требований и сбор информации в соответствии с утвержденным планом; контроль выполнения работ по анализу требований и анализ требований в соответствии с утвержденным планом; контроль и специфицирование (документирование) требований в соответствии с утвержденным планом; организация и контроль проверки (верификации) требований в соответствии с установленными регламентами; контроль документирования работ по выявлению требований и документирование собранных данных в соответствии с утвержденным планом;

5) деятельность в сфере документооборота: осуществление использования актуальных версий документов; обеспечение заинтересованных сторон проекта необходимыми документами; информирование о выпуске новых документов и обновлении существующих документов; получение отчетности о выполнении проекта от членов команды по факту выполнения работ; предоставление информации, необходимой для разработки отчетности по проекту;

6) деятельность в сфере организации командного взаимодействия: создание команды; назначение членов команды проекта на выполнение работ по проекту в соответствии с полученными планами проекта; постановка задачи членам коллектива; организация деятельности коллектива;

7) деятельность в сфере коммуникации: разработка плана управления коммуникациями в проекте и стратегии управления заинтересованными сторонами в проекте.

Выделенные компоненты в своем взаимодействии составляют нормативную модель организационно-управленческой деятельности сотрудника организации, занимающего должность и выполняющего трудовые функции, соответствующие 6 уровню квалификации.

Механизмом, реализующим компетентностную направленность полученной модели, является синтез рассмотренных выше требований в компетентностные конструкции – профессиональные компетенции и индикаторы достижения компетенций выпускника направления 01.03.02 Прикладная математика и информатика.

На основе проведенного анализа разработчиками образовательной программы высшего образования по направлению подготовки 01.03.02 Прикладная математика и информатика Оренбургского государственного университета в 2019 году были сформулированы профессиональные компетенции ПК*-4 и ПК*-5. В этих компетенциях были закреплены требования к выпускнику, освоившему образовательную программу, обладания способностями: «приобретать и использовать организационно-управленческие навыки в профессиональной и социальной деятельности» и «составлять и контролировать план выполняемой работы, планировать необходимые для выполнения работы ресурсы, оценивать результаты собственной работы», соответственно.

Трудовые действия, соответствующие трудовым функциям, вошедшим в составленную модель организационно-управленческой деятельности, явились основой для формирования индикаторов достижения компетенций. Перечни необходимых знаний и умений, сопровождающие в профессиональных стандартах наряду с трудовыми действиями описания трудовых функций, позволяют разработчикам образовательной программы максимально приблизить содержание дисциплин (модулей) и практик к будущей профессиональной деятельности обучающихся.

Выводы. Описанный подход, основанный на построении нормативной модели типа профессиональной деятельности, позволяет в значительной степени учесть требования профессиональных стандартов при разработке образовательной программы, гармонизировать требования профессиональных и образовательных стандартов на основе компетентностных характеристик результатов освоения обучающимися образовательной программы. Модели типов профессиональной деятельности позволяют разработчикам рабочих программ дисциплин (модулей) и практик максимально приблизить содержание элементов образовательного процесса, процесс и результаты формирования умений и навыков обучающихся к сфере будущей профессиональной деятельности и тем самым обеспечат повышение эффективности решения задач, связанных с адаптацией выпускников университетов в профессиональной среде и формирования за время обучения способности использовать знания для решения профессиональных задач конкретных типов деятельности.

Литература:

1. Алтухов А.И., Сквизников М.А., Шехонин А.А. Особенности разработки ФГОС уровня высшего и непрерывного высшего образования // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. N 3. С. 74-84.
2. Никитина Л. Технология формирования профессиональной компетентности // Высшее образование в России. 2006. N 9. С. 125-127.
3. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 12.04.2013 N148н «Об утверждении уровней квалификации в целях разработки проектов профессиональных стандартов» (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 27.05.2013, N 28534).

4. Приказ Минобрнауки России от 10.01.2018 N 9 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 01.03.02 Прикладная математика и информатика» (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 06.02.2018, N49937).

5. Профессиональный стандарт "Технический писатель (специалист по технической документации в области информационных технологий)", утвержденном приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 8.09.2014 г. N 612н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 03.10.2014, N 34234), с изменением, внесенным приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 12.12.2016 г. N 727н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 13.01.2017, N 45230).

6. Профессиональный стандарт "Руководитель проектов в области информационных технологий", утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.11.2014 г. N 893н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 9.12.2014, N 35117), с изменением, внесенным приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 12.12.2016 г. N 727н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 13.01.2017, N 45230).

7. Профессиональный стандарт "Специалист по информационным системам", утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.11.2014 г. N 896н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 24.12.2014, N 35361), с изменением, внесенным приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 12.12.2016 г. N 727н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 13.01.2017, N 45230).

8. Сурнина Т.Ю. Компетентностная модель тьюторской деятельности как основа для совершенствования деятельности современного преподавателя // Омский научный вестник. 2008. N 1(63). С. 83-88.

Педагогика

УДК 378.1

доктор педагогических наук, профессор Тахохов Борис Александрович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
«Чеченский государственный университет» (г. Грозный)

ТОЧКИ РОСТА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

Аннотация. В данной статье осмысление сущности актуальных точек роста качества образования в современном вузе раскрывается в контексте неоднозначных процессов, имеющих место не только в системе высшей школы, но и в среднем образовании страны. В проблематике матрицы образовательного процесса вуза по своей иерархической значимости выделяются факторы, обусловленные современной либерально-демократической парадигмой, моральным отчуждением студентов от учебно-познавательной деятельности и кризисом классно-урочной системы в условиях высшей школы. Показано, что практическое воплощение персонализированной организации образовательного процесса и индивидуальная подготовка специалистов должны быть для современного вуза теми императивами, которые позволят идентифицировать систему подготовки кадров в соответствии с трендами общественного развития.

Ключевые слова: парадигма, точки роста, моральное отчуждение, качество образования, либерально-демократический стиль, преподаватель.

Annotation. In this article, the understanding of the essence of actual points of growth in the quality of education in a modern University is revealed in the context of ambiguous processes that take place not only in the higher school system, but also in secondary education in the country. In the problems of the matrix of the educational process of the University, the factors due to the modern liberal-democratic paradigm, the moral alienation of students from educational and cognitive activities, and the crisis of the class system in higher education are distinguished by their hierarchical significance. It is shown that the practical implementation of the personalized organization of the educational process and individual training of specialists should be the imperatives for a modern University that will allow identifying the system of training in accordance with the trends of social development.

Keywords: paradigm, growth points, moral alienation, quality of education, liberal-democratic style, teacher.

Введение. Проблемой номер один для любой системы образования признается ее качество и одним из свидетельств этому являются интенсивные поиски теоретиков и практиков педагогики и образования наиболее совершенных форм, методов и технологий, повышающих качество деятельности образовательной организации, преподавателей и самих обучающихся [1; 2; 4]. Именно высокое качество есть лучший показатель любого производства, любой человеческой деятельности, поэтому во все времена власть и общество придавали этому феномену особое значение. Из недалекого прошлого нашей страны вспомним «Знак качества», который давали лучшей продукции; в России эту практику Советского Союза пока не переняли, но логика ретроспекции, имеющей место в разных сферах, подсказывает неизбежность такого решения.

В подтверждение актуальности данной проблемы сошлемся и на пример из современной практики ряда вузов европейских стран, в которых, как правило, экзамены принимают комиссии, состоящие из приглашенных со стороны специалистов [15]. Эти примеры мы привели для того, чтобы показать, что наша система единого государственного экзамена и практикующаяся в вузах балльно-рейтинговая система не являются чем-то, не имеющими аналогов. Наоборот, мы видим, что авторы нашей реформы образования изучили исторические прецеденты и системы, принятые в разных странах, и с некоторыми изменениями перенесли эту практику на нашу почву [3; 6; 18].

Изложение основного материала статьи. Точки роста качества образования, особенно вузовского, зависят не только и не столько от форм оценивания, контрольно-измерительных процедур, но главным образом от мотивации к учебно-познавательной деятельности обучающихся. Именно последнее является более важным стимулом к напряженной образовательной деятельности, получению качественного образования [9; 13]. Ведущим мотивом для такой деятельности следует признать последующее за учебой

трудоустройство по полученной специальности и чтобы к этому стремился студент, он должен быть уверен в получении работы с зарплатой, необходимой и достаточной для минимального обеспечения своих потребностей; следует констатировать, что для большинства выпускников вузов это недоступно. Таким образом, важнейший мотив получения диплома – трудоустройство по специальности – для многих студентов не может быть определяющим, следовательно, напряженный учебный труд – спутник академических успехов, заменяется легкой прогулкой по поверхности соответствующих дисциплин.

Из череды других факторов, оказывающих влияние на качество образования, можно выделить педагогическое сопровождение образовательной деятельности студентов, наличие необходимой материально-технической базы, профессиональную компетентность научно-педагогических работников, удовлетворенность преподавателей и студентов различными сторонами жизнедеятельности образовательной организации [4; 6].

В данном размышлении нас интересует более подробно педагогическое сопровождение качества подготовки студентов, осуществляемое преподавателями как важнейшая составляющая образования, ибо из всех субъектов образовательного процесса наибольшее влияние на студентов оказывают именно преподаватели. Все составные части педагогического сопровождения учебно-познавательного процесса студентов носят технологический, психолого-педагогический, познавательный, эмоциональный и поведенческий характер, т.е. являются результатом социального восприятия сопровождения и его слагаемых, эмоционального переживания этого восприятия и побуждений к определенному осуществлению своей деятельности под влиянием тех и других [10; 15].

Методы сопровождения разнообразны, но все они направлены на обеспечение высокого уровня подготовки студентов, следовательно, на удовлетворение их потребностей и соответствие Федеральным образовательным стандартам и критериям профессиональной деятельности, установленным Минтруда Российской Федерации для различных специальностей. Адекватность уровня учебно-воспитательного процесса государственным стандартам проверяется внешним и внутренним аудитом, аккредитацией образовательной организации, проводимой раз в пять-шесть лет Рособрназором. Кроме того, ежегодно каждая образовательная организация высшего образования проходит процедуры мониторинга эффективности вуза по нескольким показателям, среди которых: материально-техническое кадровое соответствие, средний балл абитуриентов, поступивших в данный вуз, научно-исследовательская деятельность профессорско-преподавательского состава, обеспечение студентов необходимым не только для учебы, но для всестороннего культурного, физического, интеллектуального развития, социальной поддержки.

Успех любой реформы зависит от кадров, творцов, реализаторов, исполнителей, от уровня профессионализма преподавателей, их неравнодушного отношения к студентам и к своим профессионально-педагогическим обязанностям. Вот что писал Н.В. Гоголь о преподавателе: «Слог профессора должен быть увлекательный, огненный. Он должен в высшей степени овладеть вниманием слушателей. Если хоть один может предаваться во время лекции посторонним мыслям, то вся вина падает на профессора: он не мог быть так внимателен, чтобы покорить своей воле даже мысли слушателей...» [5, с. 17].

В подтверждении оценки преподавателя как ведущей точки роста качества образования, кроме своих наблюдений, сошлемся на ряд исследований как отечественных, так и зарубежных авторов, отмечающих, что одна и та же группа студентов по одному предмету показывает высокие результаты, а по другому – низкие, кроме того, у одного и того же преподавателя в любой группе уровень знаний студентов значительно выше, чем у коллег. При этом практически доказано, что уменьшение количества студентов в группе, что в настоящее время наблюдается повсеместно, незначительно влияет на качество усвоения материала [2; 8; 15; 18].

Таким образом, можем подчеркнуть, что мастерство педагога – ключевое звено, накладывающее отпечаток на весь образовательный процесс.

В профессиональной компетентности преподавателя следует выделить, во-первых, способность заинтересовать студентов своей учебной дисциплиной, мотивировать их к напряженной умственной деятельности; во-вторых, умение использовать наиболее эффективные педагогические технологии; в-третьих, систематическое обращение к самообразовательной деятельности студентов (циклы заданий для самостоятельной работы, демонстрация алгоритма самообразовательной деятельности, постоянный контроль выполнения домашней работы).

Весьма значима роль доминирующего стиля педагогического сопровождения учебно-познавательной деятельности студентов как на уровне отдельно взятого преподавателя, так и подразделений (кафедр, факультетов) и вуза в целом. В зависимости от характера психолого-педагогического взаимодействия преподавателей и студентов, управленческой культуры руководителей разного уровня, выделяются авторитарный и либерально – демократический типы [12].

Наиболее древним справедливо считается авторитарная педагогика, ибо в первобытных обществах только грубая сила или хитрая, наглая, поддерживаемая рьяными сторонниками, могла править как на ограниченном пространстве, в общине, так и на большой территории. Авторитарному педагогическому руководству присущи такие качества, как беспепелляционность и категоричность в отношении обучающихся, жесткий контроль, слабый учет их индивидуальных особенностей. Такой педагог убежден всегда в своей правоте, предпочтение отдает монологу, лекционной форме занятий и даже практические занятия превращает в свой монолог-бенефис. По его мнению, студенты не способны вести диалог на занятиях, не могут работать с источником информации, и вообще «из нынешних студентов мало кто способен учиться». Его решения, как правило, имеют характер приказов, которые должны беспрекословно выполняться студентами, в противном случае им следует ожидать санкций. Статусные символы поддерживают властную позицию преподавателя: он вознаграждает и наказывает студентов по собственному усмотрению, без каких-либо твердо установленных критериев [14; 16].

Либерально-демократическая педагогика характеризуется стремлением преподавателя к выработке коллективных решений и интересом к неформальным, человеческим отношениям в студенческой группе. Он совместно со студентами обсуждает все актуальные вопросы, предпочтение отдает таким технологиям обучения, как интерактивные, игровые, театральные педагогические, строит занятия в основном на диалоге и полилоге, студенты раскованы, активны, не боятся ошибок и оговорок. При оценке любой деятельности студентов руководствуется объективными, известными всей группе критериями, оказывает им необходимую помощь, стремясь повысить их возможности самостоятельно решать как учебно – образовательные, так и

организационные и исследовательские вопросы. Вообще либерально – демократическая педагогика, открытость и свободный стиль преподавателей по отношению к студентам, родителей по отношению к своим детям во многом характеризует современное общество. Однако данный стиль связан с риском, так как его часто понимают как вседозволенность, игнорирование любого порядка, дисциплины, ответственности, неподчинение законам, как юридическим, так и нравственным. От преподавателя требуется умение сочетать доброжелательность с требовательностью, мягкость с настойчивостью, строгость с добротой, что коррелирует с профессиональной компетентностью педагога [11]. Кроме того, он должен хорошо знать образовательную политику страны и региона, особенности образовательного процесса в своем вузе, во-вторых, иметь психолого-педагогическую компетенцию, осведомленность в вопросах межличностной и межкультурной коммуникации, навыки создания комфортной морально-психологической атмосферы в студенческом коллективе. Педагог должен быть образованным человеком, знать историю науки и современные концепции, культуру, воспитательные системы, «быть» в своей науке, систематически печататься, заниматься проектной деятельностью. Из личностных особенностей следует отметить такие привлекательные качества, как добросовестность, такт, ответственность, справедливость, внимательность к студентам, которые довольно часто предоставляется полная свобода действий.

В настоящее время в педагогике многих стран и в семейном воспитании превалирует именно симбиоз демократического и либерального стилей сопровождения обучающихся, который некоторые трактуют как вседозволенность. Наша страна как часть европейско-азиатской цивилизации во многом следует мировому общественному развитию и педагогическому процессу, где доминирует понимание современности как постнеклассического, постмодернистского этапа мирового развития, которое единодушно признается гуманистической парадигмой, начало которой датируется со второй половины двадцатого столетия, с чем нам трудно согласиться. Вторая половина века минувшего взята не случайно – после самой кровопролитной мировой войны наступило относительное затишье, как бы воцарился мир на планете. Полагаем, что для утверждения гуманистической парадигмы одного теоретического признания человека самой высшей ценностью мало, точно также как недостаточен и определенный избирательный культ личности в странах Запада. Избирательный потому, что уважение прав личности и народов даже в наиболее развитых государствах весьма специфично и не последовательно.

Известно, что образование детерминировано социально-экономическим строем страны, общей культурой и уровнем цивилизации и, соответственно, парадигма как эталон, образец, выражает более или менее общее признание текущего состояния и направления развития науки, культуры и человеческого общества в целом. Именно таково мнение Т. Куна о научной парадигме [7]. Следовательно, когда мы говорим о гуманистической парадигме современного образования, то должны соотносить ее с общим состоянием и вектором развития человечества. Но современное человечество никак нельзя назвать гуманистическим хотя бы потому, что после Второй мировой войны мир не воцарился на Земле: не закончилась еще война, а уже началась гонка вооружений, на алтарь которой положены основные богатства многих стран, уже в пятидесятые годы США инициировали войну в Корее, приведшую к ее расколу, потом – вторглись во Вьетнам, истребили более десяти части населения, но вынуждены были в конце концов убраться восвояси не солоно хлебавши, затем была попытка вернуть Кубу под свое влияние, но не вышло – советские ракеты помешали, а в более позднее время – Югославия, Афганистан, Ирак, Ливия и т.д. Тысячи погибших, страдающих, голодающих. Конечно же, мир не стал более безопасным или гуманным.

Думаем, что для названия современной образовательной парадигмы могут подойти постнеклассическая или постмодернистская как более или менее стилистически нейтральные термины, но точнее всего подходит название «либерально-демократическая», для которой характерны такие признаки, как: учет не только типического, закономерного, универсального, но и персонально-неповторимого, индивидуального, случайного, внешнего; альтернативный характер общественного развития и, соответственно, отдельно взятой личности; отчужденность определенной части молодежи как от семьи, так и от общества; культ яркого, крикливого, нескромного, внешнего, формального; нелинейный характер развития – и общественного и индивидуально-личностного; игнорирование фундаментальности в пользу сиюминутного, частного, поверхностного. С точки зрения психологии личности, настоящее время характеризуется активным влиянием на сознание и поведенческие паттерны информационных технологий и интернета, экстерниризацией внешних факторов, стереотипностью поведения и мышления. Все вышеперечисленное больше всего соответствует именно либерально-демократической парадигме общественного развития и системе образования как репрезентанта социально-экономического состояния страны. Основное противоречие в современном образовании некоторые исследователи видят в несоответствии задач, стоящих перед ним, и технологиями обучения, которые, по их мнению, устарели, и в качестве панацеи предлагаются более современные, информационные технологии [8; 17]. Собственно и ФГОС разного уровня обязывают разработчиков рабочих программ предусмотреть проведение занятий в интерактивной форме не менее 20% от общего количества часов, отведенных на дисциплину. На самом деле такие современные технологии обучения, как диалоговые, театральная педагогика, метод проектов, кейс-технология и др. вошли в педагогический арсенал современных преподавателей и их использование стало повседневной реальностью, но учебно-познавательная активность обучающихся от этого значительно не повысилась. Следовательно, причины отчуждения студентов от образовательного процесса не только или не столько в устаревших технологиях. Дело в том, что абсолютному большинству и обучающихся, и профессорско-преподавательского состава классно-урочная система не интересна, они считают ее если не напрасной тратой времени, то малополезным занятием, лишенным практической необходимости в учебном сообществе, ибо все то или почти все, что говорится во время аудиторных занятий, можно найти в Интернете или пройти обучение в дистанционной форме. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» предусматривает обучение по индивидуальному учебному плану, что следует признать в качестве важнейшего стимула для повышения учебно-познавательной активности студентов. Однако мало какой из вузов страны приступил к реализации принципов персональной организации учебного процесса: во-первых, это – дорого, во-вторых, хлопотно с точки зрения и организации, и неопределенности будущего места работы выпускника. В пользу более активного обращения к индивидуальным образовательным маршрутам отметим широко практикующееся многими школами освобождение части учеников десятых-одиннадцатых классов от обязательного посещения уроков по предметам, не входящим в их выбор в качестве единого государственного экзамена: они успешно занимаются с репетиторами по выбранным предметам, а по другим довольствуются любыми

положительными оценками. Анализируя стили педагогического сопровождения на разных уровнях, отметим, что в чистом виде они встречаются не так часто – на практике в основном доминирует их симбиоз. Однако особенности восприятия форм взаимодействия преподавателей со студентами обусловлены не только субъектом восприятия, но и объектом (особенностями личности и деятельности педагога), а также процессуальными закономерностями, которые, бесспорно, имеют объективный характер и мало зависят от индивидуальных предпочтений как первых, так и вторых, т.е. от объекта и субъекта сопровождения. Без анализа этих факторов невозможно понять степень влияния системы педагогического сопровождения, его элементов и характеристик на академическую успешность студентов, их учебно-познавательную работоспособность и активность и осветить весь комплекс, точки роста качества образования и путей создания благоприятных морально-психологических условий для обучающихся.

Выводы. Точки роста в виде педагогической поддержки учебно-познавательной деятельности студентов как условие повышения качества образования представлены на фоне тех изменений, которые наблюдаются в системе образования страны. Понимание современной парадигмы образования как либерально-демократическая, с одной стороны, и переход системы высшей школы к рыночно-прагматической модели – с другой, обуславливает обращение к такому фундаментальному понятию, как качество образования, в формировании которого первую скрипку играют сами студенты, а их педагогическую поддержку на этом пути обеспечивают преподаватели. В зависимости от характера психолого-педагогического взаимодействия этих двух ведущих субъектов образовательного процесса, управленческой культуры и профессиональной компетентности педагогов выделяются либеральный и демократический типы.

Таким образом, одним из необходимых условий повышения качества вузовского образования следует признать выявление и реализация точек его роста, среди которых важнейшую роль играет педагогическое сопровождение студентов, в наибольшей степени соответствующее именно реалиям дня текущего, учитывающее типичные психологические и культурно-нравственные особенности современной учащейся молодежи в их индивидуально-личностном преломлении.

Литература:

1. Байденко В.И., Селезнева Н.А. Нынешний раунд болонского процесса: сохранение оптимизма. И немного о российском... (Статья 1) // Высшее образование в России. 2017. № 10. С. 94-107.
2. Безруких М.М., Жадько Н.В. О ключевых компетенциях педагога и «границах» педагогического образования // Педагогика. 2014. № 5. С. 3-7.
3. Белоцерковский А.В. К вопросу о согласовании образовательных и профессиональных стандартов // Высшее образование в России. 2015. № 6. С. 26-31.
4. Болотов В.А., Мотова Г.Н., Наводнов В.Г., Рыжакова О.Е. О новом концептуальном подходе к выбору лучших образовательных программ // Высшее образование в России. 2016. № 11. С. 5-16.
5. Гоголь Н.В. Сочинения в 8-ми томах. М.: Правда. 1984. т. 7.
6. Зверев С.М., Слободчиков В.И. Проектирование инновационного образования: от прототипа к прецеденту // Педагогика. 2018. №4. С. 3-11.
7. Кун Т. Структура научных революций. М.: «Аст», «Ермак». 2003. 340 с.
8. Кусаинов А.К. Качество образования в мире и в Казахстане. Алматы. 2013. 194 с.
9. Мартыненко О.О., Якимова З.В., Николаева В.И. Методический аспект к оценке компетенций выпускников // Высшее образование в России. 2015. №12. С. 35-45.
10. Окрепилов В.В. Создание многоуровневой системы образования в области качества как фактор устойчивого развития // Высшее образование в России. 2015. №12. С. 5-12.
11. Саранцев Г.И. О гармонизации профессионального образования педагога // Высшее образование в России. 2015. №11. С. 150-154.
12. Сенашенко В.С. О реформировании отечественной системы высшего образования: некоторые итоги // Высшее образование в России. 2017. №6. С. 5-15
13. Тахохов Б.А. Сотрудничество субъектов образовательного процесса в современной высшей школе // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 55-3. С. 273-280.
14. Хуторской А.В. Методологические основания применения компетентностного подхода к проектированию образования // Высшее образование в России. 2017. № 12. С. 85-91.
15. Belvis E., Pineda P., Armengol C., Moreno V. Evaluation of reflective practice in teacher education // European Journal of Teacher Education. 2013. Vol. 36, Issue 3. P. 279-292. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2012.718758>
16. Davidson C.N. Why higher education demands a paradigm shift // Publik Culture. 2014. Vol. 26. № 1. P. 3-11. DOI: <http://dx.doi.org/10.1215/08992363-2346313>
17. Simon Shaw. Development of Core Skills training in the Partner Countries. Final Report for th ETF Advistry Forum Sub-Croup D., European Training Foundation. June 1998. 341 p.
18. Ingvarson L., Quality G. R. Assurance in Teacher Education and Outcomes: A Study of 17 Countries // Educational Researcher. 2017. Vol. 46 (4). P. 177-193.

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Тимофеева Елена Викторовна
Алтайский государственный аграрный университет (г. Барнаул);
кандидат педагогических наук, доцент Косачева Татьяна Александровна
Алтайский государственный аграрный университет (г. Барнаул);
кандидат технических наук, доцент Клейменова Марина Николаевна
Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул)

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ СПЕЦИАЛИСТА

Аннотация. В данной научной статье мы делаем акцент на теоретический анализ и практический опыт работы со студентами в системе дистанционного обучения. Рассматривается самостоятельная деятельность студентов в системе дистанционного обучения. Раскрывается роль самостоятельной деятельности студентов в системе дистанционного обучения как условие социализации будущего специалиста. Анализируется внедрение инновационных образовательных технологий в учебный процесс вуза. Авторами формулируется вывод о том, что самостоятельность студента в решении учебных и квазипрофессиональных задач в педагогическом процессе дистанционного обучения обеспечивается благоприятными условиями перехода с учебной деятельности к профессиональной и способствует более быстрому процессу социализации специалиста.

Ключевые слова: самостоятельная деятельность, дистанционное обучение, дистанционное образование, социализация, специалист, инновационные технологии.

Annotation. In this scientific article, we focus on theoretical analysis and practical experience of working with students in the distance learning system. The article considers the independent activity of students in the distance learning system. The role of independent activity of students in the distance learning system as a condition for socialization of the future specialist is revealed. The article analyzes the introduction of innovative educational technologies in the educational process of the University. The authors conclude that the student's independence in solving educational and quasi-professional tasks in the pedagogical process of distance learning is provided by favorable conditions for the transition from educational to professional activities and contributes to a faster process of socialization of the specialist.

Keywords: independent activity, distance learning, distance education, socialization, specialist, innovative technologies.

Введение. Изменения, происходящие в обществе и в системе образования, требуют подготовки специалиста нового типа, способного работать в меняющихся условиях с учетом современных тенденций в развитии обучения и воспитания и организовывать профессиональную деятельность на исследовательской основе. В частности, овладение будущим специалистом научным и научно-методическим, дидактическим исследованием как видом профессиональной деятельности позволит ему моделировать возможные изменения в организации, структуре и содержании образовательного процесса; исследовать возможности использования различных педагогических технологий и инноваций в системе обучения; исследовать варианты применения различных методов, приемов, средств учебного процесса, исходя из образовательных, воспитательных и развивающих возможностей учебного материала, затруднений обучающихся в процессе обучения; планировать, анализировать и корректировать результаты своей работы и опыт работы других специалистов.

Взросшие требования к качеству образования в вузе требуют от бакалавров интенсивной работы, сопряженной с большой умственной и физической нагрузкой. В связи с этим важно знать, как систематические занятия отражаются на академической успеваемости бакалавров, их здоровье, общественной и социальной активности, а также влияют на процесс формирования необходимых прикладных знаний, физических, психических и специальных качеств, умений и практических навыков, обеспечивающих объективную готовность будущих специалистов к успешному выполнению профессиональной деятельности.

Анализ опыта внедрения образовательных инноваций показывает, что в вузах при совершенствовании учебного процесса на первый план зачастую выдвигаются технические и организационные вопросы, а подготовка преподавателя и студента уходит на второй и судьба инновационных процессов в образовании зависит уже не от содержания педагогической технологии и не от замены «плохой» технологии на «хорошую», а от становления субъектности преподавателя, так как его мировоззренческие установки являются непосредственным содержанием образования, что делает проблему внедрения технологий в учебный процесс вуза актуальной [3].

Поэтому необходимо исследовать уровень опыта и существующие проблемы конкретного руководителя или будущего специалиста (бакалавра), исходя из социального заказа общества, выдвигать перед каждым действенные цели повышения научно-исследовательского уровня, по этим целям представлять индивидуализированное содержание обучения, нацеленное на пополнение имеющейся системы знаний и развитие умений и навыков научно-исследовательской деятельности, а также на решение практических проблем каждого бакалавра, обеспечивать активное, самостоятельное и интенсивное получение высшего профессионального образования, определять реальное «получение профессии» на основе реализации обратной связи.

Изложение основного материала статьи. Инновационный процесс объединяет науку, технику, экономику, предпринимательство и управление. Он простирается от зарождения идеи до ее реализации. Инновационный процесс является зародышем, а затем мощным двигателем научно-технического прогресса, признанного во всем мире в качестве важнейшего фактора социально-экономического развития.

Современные вузы осуществляют несколько инновационных проектов, благодаря которым предоставляется возможность получать знания по социологии, экономике, философии, политологии, педагогике, юриспруденции, менеджменту, лингвистике, психологии, информатике и вычислительной технике и другим специальностям. Заседания экстерриториальных кафедр проводятся посредством Интернета. Успешно развивается система IP-консультаций, обеспечивающая обратную связь «преподаватель-

студент». В состав вузов входят пять НИИ: образовательных процессов и программ, телевизионного обучения, компьютерного обучения, психологии обучения и социологии образования, оздоровления студентов.

К достижениям, имеющим общемировой приоритет, можно отнести реализацию трех важных направлений:

- дозирование объемов знаний, подлежащих усвоению учащимися, на основе экспериментальных исследований в области психологии обучения;
- учебный мониторинг, включенный в учебный процесс контроля знаний на основе, разработанной в вузах методологии тестирования, с помощью оригинальных персональных мобильных приборов;
- автономно-региональные образовательные центры с мощным учебным потенциалом на основе применяемых в вузах оригинальных схем спутниковых телекоммуникаций.

Высокое качество образования не должно иметь никаких преград, в том числе и географических. В учебных центрах вузов работают классы телевизионных самостоятельных занятий, предназначенные для записи студентами устных курсовых работ и классы индивидуального просмотра видео-лекций. Каждому студенту выделяется индивидуальное рабочее место, благодаря этому при просмотре видео-лекций студент имеет возможность остановить ее в любой момент, а также, если ему необходимо просмотреть интересующий или непонятный для него момент повторно. Запись устных курсовых работ позволяет выработать опыт выступлений перед публикой.

Применяемые в вузах инновации создают предпосылки для искоренения дискриминации при получении образования разными группами населения, организации обучения по месту жительства и профессиональной деятельности, а также потенциальных абитуриентов, которые в силу каких-либо причин не могут обучаться по стандартным технологиям.

Одной из очевидных причин, побудивших ученых и организаторов педагогического процесса всерьез заняться изучением, проработкой и совершенствованием концепции дистанционного обучения (ДО), является то, что она позволяет, вернуть в пределы педагогического внимания важнейшую задачу высшей школы - формирование культуры (системы умений) самостоятельной деятельности молодого специалиста. Эта задача становится все более острой и актуальной потому, что мы стоим на пороге информационной общества. Одним из условий вхождения в него является активное использование информационных технологий в профессиональной деятельности [2].

Сторонники дистанционного образования не рассматривают самостоятельную деятельность студентов как синоним самостоятельной работы. По сути дела, педагогический процесс, принятый в высших учебных заведениях и основанный на технологиях ДО, есть не что иное, как системная организация самостоятельной деятельности студентов, где четко обозначены цели, определены ориентиры и траектории познавательной деятельности, предусмотрены вспомогательные учебные средства и создана мотивационная база учебного труда.

Самостоятельная деятельность студентов в условиях ДО объективно становится компонентом образовательного процесса и включает в себя: развитие познавательной активности; обучение методам научно-поискового познания; овладение индивидуально-контактной системой нового качества; развитие творческого мышления; преобразование знаний в профессиональные ориентиры [4].

Естественно, что все это не может происходить без участия преподавателя.

Стимулом к ритмичной самостоятельной деятельности является систематический контроль. С этой целью по материалу каждой юниты предусмотрено тестирование. К тестированию не допускаются студенты, не прошедшие все этапы изучения данной юниты. Положительные оценки по всем юнитам данной дисциплины определяют допуск студента к сдаче экзамена. По специальным дисциплинам студенты выполняют курсовые работы, являющиеся первой попыткой самостоятельного исследования. Новый элемент в педагогическом процессе - подготовка устной курсовой работы (по одной дисциплине в семестр). Видеозапись устной курсовой работы проводится либо в зале самостоятельных телевизионных занятий, либо дома. Это позволяет развивать у будущих специалистов умение держать себя перед аудиторией, грамотно излагать материал. При подготовке выступления студент использует литературу, готовит иллюстрации (таблицы, диаграммы). Каждый студент должен также дать рецензию на работу своего товарища. Полученные навыки используются для подготовки выступления при защите дипломной работы.

Следовательно, самостоятельная деятельность обучающегося становится определяющим компонентом всего педагогического процесса. Индивидуальная и групповая учебная деятельность, осуществляемая под опосредованным руководством педагога-технолога во время аудиторных и внеаудиторных занятий, побуждает умственную активность студентов, развивает их интеллектуальные способности, формирует навыки и умения рационального освоения учебной информации и решения квазипрофессиональных задач.

Задачами обучения студентов должны являться всестороннее развитие навыков самостоятельного умения ориентироваться в нестандартных ситуациях.

Как показывает практика, студенты очной формы обучения имеют возможность получать знания не столько в большем объеме, но и совсем на другом качественном уровне. Очная форма позволяет студентам не только больше времени уделять наиболее важным дисциплинам с точки зрения будущей работы, но и отрабатывать системный подход к решению проблемных вопросов.

Восьмилетняя работа в традиционной системе высшего образования позволяет провести некоторые параллели и, следовательно, ещё яснее увидеть прогрессивность идеи дистанционного образования.

В стремительно меняющемся вокруг нас мире только образование на протяжении веков оставалось «нетронутым». В большинстве университетов до сих пор основной формой передачи знаний остаются лекции, читаемые студентам преподавателями и профессорами. И это не поддежит критике, если осуществляется в университетах Москвы, Кембриджа или хотя бы Томска и Новосибирска. Однако возможности миграции населения России в целях получения качественного образования за последние десять лет практически утрачены. Уровень обучения в провинциальных вузах и раньше вызывал немало нареканий, а сейчас ещё более снизился в связи с недостаточной оплатой труда, а также сокращением материальных и финансовых возможностей повышения квалификации и научного уровня педагогов.

Передача знаний от преподавателя из центра обучаемому осуществляется с помощью сериальных носителей: текстов юнит, видео-лекций, компьютерных программ, интерактивного телевидения и сети Интернет.

Одним из основных признаков дистанционного обучения является так называемое бесконтактное обучение, при котором многие элементы педагогической технологии качественно отличаются от традиционных.

В высших учебных заведениях контактные занятия проводятся в количестве 6-8 часов на один информационный модуль. Они бывают, как правило, успешными в том случае, если большинство студентов учебной группы выполняют требования технологии обучения и приходят на занятия, ознакомившись с содержанием юнит. Тогда время, отведенное на обзорную лекцию, можно использовать для расширения познаний обучаемых в рамках того или иного курса, для освещения дискуссионных вопросов, отличий во взглядах ученых, а не для изложения базовых понятий.

Обращаясь к своему опыту проведения фактических занятий с использованием групповых форм, хочется отметить значительный интерес учащихся. Состав групп (3-4 человека) в ходе изучения курсов, как правило, не меняется. В ходе устных выступлений каждой группы учащиеся не только обмениваются информацией, но и находят наилучшее решение той или иной проблемы. Так как работа каждого студента оценивается после завершения обсуждения, то присутствует дух соперничества, что также способствует более эффективному усвоению знаний.

На занятиях групповые формы обучения ещё в большей степени приобретают черты деловой игры. Теоретические положения подкрепляются данными тщательно произведенных расчетов. Групповые формы позволяют выработать навыки межличностного взаимодействия, что является немаловажным фактором успеха в обучении.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что дозированные контактные занятия не позволяют преодолеть недостаток дистанционного образования в части снижения воспитательного эффекта, но и способствуют повышению качества подготовки специалистов.

Необходимость неформальных, качественных знаний специалиста, его умение ориентироваться в различных видах профессиональной деятельности диктуется условиями современного развития науки и техники, ширококомасштабной компьютеризацией производства, введением новых принципов организации работы. Поэтому задача высшего учебного заведения сегодня - научить студента не только целостно воспринимать информацию, но и целенаправленно приобретать знания, овладевать профессиональными навыками и уметь применять их. К сожалению, это не всегда реализуется в рамках традиционного преподавания в высшей школе, поскольку существует противоречие между имеющимся состоянием преподавания профессиональных дисциплин и требованиями «временного производства, не приемлющего формального подхода к образованию. Одним из методов предоставления учебной информации, используемое в высшем учебном заведении, являются компьютерные занятия (или супертьюторы), иными словами, лекции в компьютерном варианте [1].

Их преимущества перед обычными состоят в следующем:

- студент может изучать материал индивидуально;
- время изучения лекции не ограничено;
- студент может сразу же проконтролировать свои знания;
- студент может просматривать компьютерные лекции несколько раз, в отличие от конспекта записанного не в полной форме со слов преподавателя;
- материал, собранный в компьютерной лекции, подготовлен с гораздо более широкого списка литературы.

Видео-лекции: Изучение различных дисциплин в высших учебных заведениях требует широкого применения разнообразных учебных пособий. На лекциях или семинарах преподаватель использует различные модели и макеты, чертежи и схемы, графики и диапозитивы, диафильмы и кинофильмы. Практика применения кино- и видеофильмов в учебной работе высшей школы показала, что в одну и ту же единицу времени можно передать студентам средствами кино (видеоряда) значительно больше знаний, чем во время обычной лекции. Фильмы особенно эффективны в процессе преподавания дисциплин, для которых в учебных планах отводится незначительное количество часов, а также для обзорных лекций по дисциплинам, освещающим те или иные процессы, которые значительно нагляднее могут быть показаны на экране.

Исходя из существующих видов учебных занятий в высшей школе, научные работники и преподаватели высших учебных заведений совместно с творческими работниками кино- и видеостудий создают учебные фильмы разных типов. При выборе формы построения фильма принимаются во внимание требования педагогического процесса в высшей школе, а также конкретное содержание экранизированной дисциплины. Во многих вузах в учебном процессе используются так называемые «кино-документации», которые демонстрируют научно-исследовательские работы или сложные лабораторные опыты. Чаще всего такие работы из-за технических трудностей не могут быть повторены и показаны студентам. В высших учебных заведениях опыт применения фильмов на лекциях был использован при организации кинолектория и видеопроката, где студенты могли посмотреть фильм по соответствующим дисциплинам. Видео-уроки и видеопрокат фильмов активно используются в вузах, как для дневной, так и для заочной формы обучения. В некоторых вузах студентам перед зачетами по соответствующим дисциплинам показывают такие учебные фильмы.

В технологии современных высших учебных заведений использование новых дидактических средств обучения, созвучных научно технологическому прогрессу, является основой образовательной технологии. В видеотеке института более 1000 видео-лекций, 300 компьютерных учебников, доступ к которым имеет каждый студент высшего учебного заведения [5].

Выводы. Таким образом, самостоятельность студента в решении учебных и квазипрофессиональных задач в педагогическом процессе дистанционного обучения, обеспечивается благоприятными условиями перехода с учебной деятельности к профессиональной, и способствует более быстрому процессу социализации специалиста.

Литература:

1. Алеева Ю.В., Попова Н.В. Развитие познавательной активности студентов вуза в процессе проблемного обучения // Экономика. Профессия. Бизнес. - 2015. - Т. 1. - № 1 (1). - С. 58-60.
2. Киселева Ю.В., Попова Н.В. Педагогические условия формирования культуры учебной деятельности студентов // Мир науки, культуры, образования. - 2009. - № 5. - С. 273-276.
3. Попова Н.В., Баянкина Д.Е. Инновационные педагогические технологии как условие формирования

профессиональной компетенции бакалавров института физической культуры и спорта. // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – Т. 63. - № 2. – С. 194-198.

4. Попова Н.В., Барина Н.Г. Организационные особенности формирования профессионально-компетентностной направленности бакалавров средствами дистанционного обучения // Проблемы современного педагогического образования. - 2018. - № 60-3. - С. 265-268

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.

Педагогика

УДК 376.54

студентка Тимофеева Яна Аркадьевна

Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова (г. Якутск);

кандидат педагогических наук, доцент Афанасьева Лира Иппатьевна

Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова (г. Якутск)

ЯПОНСКИЕ АНИМАЦИОННЫЕ СЕРИАЛЫ «АНИМЕ» КАК СРЕДСТВО ПРОПАГАНДЫ ПСИХОСОЦИАЛЬНОГО ФЕНОМЕНА «ХИКИКОМОРИ» СРЕДИ РОССИЙСКИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В данной научной работе рассматривается проблема влияния относительно нового для современного российского общества феномена хикикомори на процесс социализации школьников в подростковом возрасте.

Ключевые слова: социализация, аниме, хикикомори, аддиктивное поведение.

Annotation. This article examines the problem of the influence of the relatively new phenomenon of hikikomori on the process of Russian middle and high school student's socialization.

Keywords: socialization, anime, hikikomori, addictive behaviour.

Введение. В России, как и во всем мире, на сегодняшний день главное значение в функционировании общества занимает молодежь. Она является основным двигателем для развития политики, культуры, науки и экономики будущего. Однако противоречивость этого же общества определяет актуальность феномена хикикомори. Руководствуясь принципом «проблему стоит начинать решать только тогда, когда она разрастется до значительных масштабов», оно рискует дойти до той точки невозврата, до которой чуть не дошла Япония, когда проблема возникновения феномена хикикомори охватила подавляющую часть молодежи. Российское общество же считает хикикомори обычной субкультурой, пришедшей из страны Восходящего солнца, к которой без разбора причисляет себя современные подростки и молодежь. Однако стоит помнить, что любое аддиктивное поведение несет за собой последствия для протекания процесса социализации формирующейся личности.

Аддиктивное поведение, в свою очередь, – особая форма поведения человека, девиантная, предполагающая собой посредством употребления определенных веществ или копированием какого-либо вида деятельности, подражанием кому-либо, способ избегания действительности и изменения своего психологического состояния. В нашем же случае, это романтизирование образа затворника, имеющего определенные психические отклонения и навязывание себе социофобии.

Актуальность исследования состоит в том, что из-за глобализации японские анимационные сериалы и короткометражные фильмы вошли в естественное российское информационное пространство сети Интернет, которым активно пользуется современная молодежь и подростки. Создатели аниме, ориентируясь на усталое население Японии, которое проводит на работе большую часть дня, хотя максимально приблизить образ героя к обычному зрителю, чтобы он невольно отождествлял себя с ним. Чаще всего главный герой предстает перед зрителем в образе простого паренька или девушки, с набором комплексов, граничащим с образом хикикомори, а то и в действительности им и являющимся.

Цель исследования – показать, как может влиять японская анимация и феномен хикикомори на сознание школьников средних и старших классов. Задачами данной работы являются изучение особенностей японской культуры, установление соответствия между различными типами хикикомори.

Методы, используемые в работе, - анализ результатов тестирования в виде опросника, сравнение деталей японской и российской культуры.

Изложение основного материала статьи. Аниме - японские анимационные сериалы или полнометражные фильмы, которые отличаются от западных своим художественным стилем изображения персонажей, сюжетными линиями, и, безусловно, особенностями культуры страны Восходящего солнца.

Как описано в книге Екатерины Гаджиевой «Страна Восходящего Солнца. История и культура Японии», японской культуре в целом свойственно повышенное внимание к символичности. Взять хотя бы представления классических театров Но или Кабуки, где от интерпретации любого жеста, взгляда и даже вздоха зависит правильное понимание всего содержания пьесы. Или традиционное искусство иллюстрации (кстати, прямого предка манги), где выбор того или иного цвета, позы изображенного человека или предметов, его окружающих, мог сказать очень многое не только о его душевном состоянии, но и о его отношении к тем или иным событиям [1, с. 28]. Соответственно, сама японская анимация проникнута глубокой культурой японского народа и его обычаями, что расширяет кругозор детей и подростков, являясь положительным эффектом от его просмотра.

Существует более 50-ти аниме жанра сёдзё, комедия или сенэн, в которых главные герои часто изображаются в образе хикикомори, на пути которого возникают какие-либо препятствия либо в реальном, либо в виртуальном мире. Самые популярные из них: «Нет игры – нет жизни», «Не моя вина, что я непопулярна!», «Реальная девушка» и так далее, их можно найти в свободном доступе в сети Интернет. Большая часть этого аниме имеет целевую аудиторию из подростков от 14 до 18 лет, которые только

начинают понимать устройство внешнего мира, сталкиваются с обязанностями, общественными установками и ожиданиями взрослых от них.

Термин хикикомори был введен в 1990-х японским психиатром Тамаки Сайто как диагноз для людей, страдающих затворничеством и предпочитающих виртуальный мир реальному. Тогда численность просьб родителей про странное поведение детей уверенно возрастала, что вызывало значительные волнения общественности.

Хикикомори (англ. hikikomori, с японского языка буквально переводится как «нахождение в уединении») – понятие, обозначающее категорию молодых людей, отказывающихся от социальной активности, стремящихся к крайней степени самоизоляции в связи с наличием определенных личностных комплексов и фобий. Ввиду своих специфических условий (высокий темп социальной активности, установка на гипермобильность, постоянные информационные перегрузки) японское общество первым столкнулось с подобной проблемой [2, с. 1].

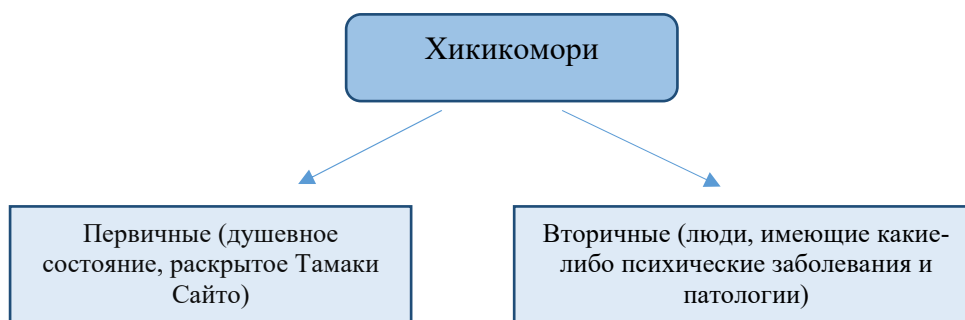
На данный момент известно, что более 10% работоспособного населения Японии являются представителями данной субкультуры. Обычно начинают вести такой образ жизни с 14-15 лет и называют их хикикомори только по прошествии 6 месяцев с момента изоляции.

Основными причинами выбора образа жизни хикикомори становится неприязнь к действующей реальности, миру, в котором этим людям не рады. Также если сравнить мир красочной анимации с завораживающей картинкой и интересным сюжетом и наше суровое постиндустриальное общество, в котором человеку навязывают нормы поведения, устанавливают такое понятие как социальная компетентность, то второй вариант, по мнению современного хикикомори, проигрывает.

Зачастую в образе хикикомори выступают молодые люди до 35 лет, слабовольные личности с невозможностью надавить на себя и заставить приспособиться к социуму и его ценностям. Однако бывают и случаи инфантильного и антисоциального поведения, когда человек не выдерживает давления со стороны семьи и близких родственников, общества и его завышенных ожиданий на его счет.

Существуют представители данной субкультуры преимущественно благодаря семейному бюджету, низкооплачиваемой работе на просторах сети Интернет, пособиям от государства по безработице или инвалидности, так как некоторые изолированные от общества люди имеют физиологические или иные дефекты. Кроме того, существуют хикикомори, и вовсе отрицающие значение работы в жизни, считая, что работая на общество, они автоматически становятся рабами постиндустриализма. При этом психиатры отмечают, что данное расстройство нельзя назвать агорафобией, в силу того, что хикикомори (сокращенно хикки) могут иметь подобные поведенческие проявления социальной изоляции без боязни выходить или быть на публике. Наряду с этим психиатр Тамаки Сайто (Tamaki Saito), который первым ввел термин «хикикомори», выяснил, что для многих из них характерно стрессовое состояние, социальное тревожное расстройство, склонность к суициду, а в некоторых случаях – общее нарушение развития [3].

Таблица 1



Протест требованиям современного общества, все время сдавливающих их и не соответствующих их желаниям, оскорбления от сверстников, травля или чрезмерное давление в семье, - вот естественные причины становления хикикомори.

Сеть Интернет – единственное безопасное место для хикикомори, где они могут спокойно контактировать между собой, обсуждать любимых персонажей из какого-либо аниме или делиться своими переживаниями на счет разных проблем, не боясь быть осужденными и сохраняя свою анонимность.

В большинстве случаев хикикомори имеют синдром тайцзин кёфусё (сильный страх оскорбить окружающих и потерять доброе к себе отношение), обсессивно-компульсивное расстройство, расстройства аутического спектра или шизоидное расстройство.

Психиатр Энди Фарлонг также выделил хикикомори, увлекающихся аниме, которых, кстати, достаточно большое количество, в отдельный класс – хикки-отаку.

Так, на сегодняшний день выяснилось, что более 87% школьников старших и средних классов России смотрят японскую анимацию, что значительно больше, чем было 5 лет назад.

Несмотря на то, что данная ситуация произошла почти 21 год назад, страсти вокруг японской затворнической субкультуры с тех пор не утихают, и любой подросток, испытывающий даже самые небольшие проблемы с социализацией тут же с гордостью причисляет себя к хикикомори. Однако стоит помнить, что если у ребенка есть хотя бы один реальный круг общения, друзья, иногда посещает общественные места, то он не является носителем синдрома хикикомори.

Подростки, смотря какую-либо анимацию, фильм, так же часто невольно отождествляют себя с главным героем, как позже иной раз пытаются ему подражать. Кому-то комфортно быть в том или ином образе, кому-то – нет.

Для того, чтобы иметь полную картину ситуации, следует учитывать возрастные особенности школьников средних классов, а затем и старших.

Средние классы:

1. Чаще всего в этом возрасте дети стараются попробовать «вкусить запретный плод», искушаясь соблазнами взрослого мира, - курение, употребление нецензурной лексики, а также алкоголь.

2. Резкое волнение о мнении других людей и их образе в глазах сверстников. «Достаточно ли я хорош?», - вопрос, которым задается любой подросток в данный период своей жизни.

3. Психологическая восприимчивость к словам, действиям и поведению других людей, сильная раздражительность. Этот период является ключевым, потому что основные жизненные установки, определяющие его дальнейшую судьбу, он получает будучи подростком.

4. Также подросток может изображать своеобразную эмансипацию, стремясь выйти из-под опеки взрослых. Это может выражаться в ссорах с родителями, побеге из дома или прогулах в школе.

В возрасте старших классов ребенок уже практически формирует свое представление о мире, понимает, как относится к нему общество и медленно начинает принимать его, но все также остается уязвимым для всплесков эмоций. Однако, не сумев справиться с давлением, оказываемым на него извне, он может закрыться в себе на ментальном уровне, а после и в реальности изолироваться от общества, порой даже не общаясь со своими близкими.

По результатам социологического опроса среди школьников, увлекающихся или увлекавшихся аниме, выяснилось, что на 35% из 100% опрашиваемых оказали соответствующее влияние анимационные сериалы японского производства, вследствие чего те погружались в состояние апатии и даже имели мысли изолироваться от общества на какое-то время. Из них – 13 человек являются студентами первого и второго курса, 24 – школьники старших и средних классов среднестатистической российской школы.

Изучив интернет-пространство для затворников из России, мы обнаружили своеобразную классификацию представителей данного течения чуть иначе сформированную, чем исходный западный шаблон:

1. Тру (true) – истинный, настоящий хикикомори со всеми характеристиками, описанными выше.

2. Хикки – люди, позиционирующие себя как хикикомори и имитирующие этот образ, но таковыми не являющиеся.

3. Психологические – люди, имеющие психологические заболевания, для которых какое-либо контактирование, общение с людьми настоящий труд и то, что совсем не приносит радость (социофобы, аутисты, мизантропы и другие).

4. Ноулайферы (no-life) – неудачники, люди, изолировавшиеся от общества из-за личных проблем, проблем на работе или угнетения со стороны своего окружения.

Сравнивая количество хикикомори в Японии, насчитывающее более 700000 человек, стоит все же помнить, что для изучения вопроса о хикикомори в России пока нет возможностей: нет ни специалистов, ни средств, ни инициативности. Это все сводится к тому, что феномен хикикомори вовсе не признается многими людьми и не воспринимается всерьез. Кроме того, на наш взгляд, современные российские родители имеют привычку обеспечивать своего ребенка до того момента, когда он будет и ментально, и физически готов к взрослой жизни, даже если к тому времени ему будет 40 лет.

Также, опираясь на типичные характеристики подросткового максимализма в России (желание сбежать из-под опеки родителей, побег из дома, прогулы в школе), можно сказать, что современный российский школьник вряд ли бы самоизолировался в своей комнате.

Выводы. Итак, проведя данное исследование на основе анализа результатов опросов по теме взаимосвязи психосоциального феномена хикикомори и японской анимации, которая является средством пропаганды образа жизни затворника, которому не грозят проблемы внешнего мира, были сделаны определенные выводы, которые могут стать предвестниками аддиктивного поведения подростков, на фоне которого он автоматически становится уязвимым для различных раздражителей.

Как бы ни распространялась проблема появления в российских семьях ребенка, который не смог адаптироваться к современному социуму, остается лишь полагать, когда россияне взглянут в глаза действительности и станут воспринимать данную ситуацию всерьез. Основываясь на том, что современные родители привыкли давать своим детям намного больше свободы, чем это было в 2000-е, можно предположить, что в постиндустриальном обществе, в котором человек становится практически зависим от гаджетов и имеет все, что нужно для жизни и проведения досуга, подростки могут и вовсе отказаться от реальной жизни и стать – пользователями.

Литература:

1. Гаджиева, Екатерина Александровна. Страна восходящего солнца: история и культура Японии / Е.А. Гаджиева. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2006 (Ростов н/Д: Книга). - 249, [4] с.: ил.; 21 см. - (Серия "Золотой фонд"); ISBN 5-222-09014-0 (В пер.) (Серия "Золотой фонд")

2. Кравченко И.В. Феномен хикикомори: социологический ракурс. Коммуникация в социально-гуманитарном знании, экономике, образовании [Электронный ресурс]: материалы III Международ. науч.-практ. конф., 29-31 марта 2012 г., Минск / редкол.: О.В. Терещенко (отв. ред.) [и др.]. — Минск: Изд. центр БГУ, 2012. — Режим доступа: <http://www.elib.bsu.by>, ограниченный.

3. Saito, T., evaluations and supports. Tokyo: Ministry of Health, Labour and Welfare; 2010. (jap).

УДК 378.147

кандидат экономических наук, доцент Тихонов Юрий Алексеевич

Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Сызрань);

кандидат педагогических наук, доцент Крайнова Екатерина Анатольевна

Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Сызрань);

преподаватель Снадченко Светлана Валерьевна

Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Сызрань)

ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ НОВОГО ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

Аннотация. Рассматривается вопрос информатизации высшего образования в соответствии с требованиями нового информационного общества. Сформулированы задачи, стоящие перед высшей школой в области информатизации образования. Обоснована необходимость формирования информационной компетенции выпускника вуза, связанной с эффективным выполнением профессиональных обязанностей в выбранной сфере деятельности.

Ключевые слова: информатизация общества, информатизация высшего образования, информационная компетентность.

Annotation. The issue of Informatization of higher education in accordance with the requirements of the new information society is considered. The tasks of higher education in the field of Informatization of education are formulated. The necessity of forming the information competence of a University graduate related to the effective performance of professional duties in the chosen field of activity is justified.

Keywords: Informatization of society, Informatization of higher education, information competence.

Введение. Одним из главных факторов влияющим на результативность хода развития информатизации общества можно назвать информатизацию образования. Именно в сфере образования происходит обучение профессии и воспитание будущих работников, которые будут создавать новую информационную среду и работать в ней.

Информатизация образования представляет собой необходимое и достаточное условие для формирования интеллектуальной основы будущего информационного общества. В сентябре 1993 года была утверждена концепция информатизации высшего образования. Согласно концепции смысл информатизации образования заключается во всестороннем совершенствовании умственной деятельности путем применения современных информационных технологий, кардинальном росте уровня результативности обучения специалистов с современной формой мышления, в соответствии с требованиями информационного общества, становлении современной информационной культуры мышления, за счет индивидуализации обучения [2].

Рассмотрение хода реализации процесса информатизации образования указывает на то, что его эффективное построение с ориентацией на будущее социально-экономическое, научно-техническое и духовное развитие общества является сложной и злободневной научной, организационной и социальной проблемой. Для разрешения данной проблемы нужно обеспечить координацию и тесную постоянную взаимосвязь представителей науки и образования. Взаимодействие представителей науки образования должно быть обязательно поддержано органами государственной власти.

Изложение основного материала статьи. Эволюция средств обработки, передачи и хранения информации в процессе развития человеческого общества носила скачкообразный характер. В истории развития человечества было несколько радикальных трансформаций в информационной области, которые называют информационными революциями.

В истории развития человеческого общества можно выделить четыре информационных революции, которые существенно ускорили его развитие.

Первая информационная революция обусловлена изобретением письменности. С распространением письменности стало возможным накапливать и передавать знания следующим поколениям. Цивилизации, овладевшие письменностью, быстрее развивались и имели более высокий экономический и культурный уровень по сравнению с другими.

Вторая информационная революция была обусловлена изобретением в середине шестнадцатого века книгопечатания. Книга позволила не только хранить информацию, но сделать ее доступной для большого количества людей. Грамотность приобретает массовый характер. Это значительно ускорило промышленную революцию и развитие науки и техники. Книги позволили перешагнуть границы стран, тем самым способствуя созданию общечеловеческой цивилизации.

Третья информационная революция была связана с быстрым развитием средств связи в конце девятнадцатого века. Телефон, телеграф, радио дали возможность передавать информацию быстро и на любые расстояния. Это можно назвать точкой начала процесса, который в настоящее время называют глобализацией. Прогресс в развитии средств передачи информации в свою очередь способствовал бурному развитию науки и техники.

Четвертая информационная революция, которая началась в семидесятые годы двадцатого века, обусловлена появлением микропроцессорной техники и главным образом персональных компьютеров. Важно отметить, что именно создание микропроцессорных систем, а не создание на их основе персональных компьютеров определило четвертую информационную революцию. Появившиеся затем компьютерные телекоммуникации привели к радикальным изменениям в системе хранения и поиска информации. Таким образом, были созданы условия для перехода человеческой цивилизации от индустриального к информационному обществу. В информационном обществе большинство работающих занято производством и хранением различных видов информации. Началом этого процесса служит интенсивное внедрение современных средств обработки и передачи информации в различные сферы деятельности человека.

Именно четвертая информационная революция дала толчок к столь значительным переменам в развитии

современного общества, что привела к появлению нового термина «информационное общество».

Термин «информационное общество» был впервые введен в оборот профессором Токийского технологического института Ю. Хаяши в 1969 году. Данный термин характеризует общество, в котором обращается информация высокого качества, а также имеются необходимые технические средства для ее использования, распределения и хранения. Это означает, что каждое заинтересованное лицо или организация может быстро и легко получить всю необходимую информацию в удобной для них форме.

Информационное общество это очередной важный этап эволюции постиндустриального общества, в котором основным результатом человеческой деятельности являются информация и знания.

Для нашего анализа первостепенное значение имеют аспекты, связанные с высшим профессиональным образованием.

Информатизация высшей школы представляет собой процесс оснащения высшей школы необходимыми методиками по созданию и эффективному применению инновационных информационно-коммуникационных технических средств, направленных на достижение поставленных задач по обучению и воспитанию. Данный процесс запускает, во-первых модернизацию механизма администрирования сферой высшей школы путем применения электронных автоматизированных баз данных различной научной и педагогической информации, материалов методического характера и сетей коммуникации; во-вторых, дальнейшее развитие методологических моделей обучения и воспитания с точки зрения содержания и организации для формирования необходимых качеств личности обучающегося в рамках повсеместной информатизации общества; в-третьих, разработка методических приемов обучения, направленных на раскрытие аналитических способностей обучающихся, на развитие навыков самостоятельного получения знаний, выполнения учебно-информационной и научной деятельности, различных форм самостоятельной работы по поиску и анализу информации; в-четвертых, разработка и применение методических инструментов контроля качества знаний обучающихся на основе компьютерных тестирующих систем.

Рассмотрение процесса развития ведущих экономически развитых стран позволяет утверждать, что одним из важнейших факторов, влияющих на всестороннее успешное развитие всех сфер деятельности человека, является информатизация высшего профессионального образования.

Согласно целям и задачам информатизации сферы образования концепция информатизации образования Российской Федерации содержит следующие принципиально важные положения:

- информатизация учебного процесса;
- информатизация вузовских научных исследований;
- формирование объединенной образовательной среды высшей школы;
- информатизация менеджмента высшей школы;
- включение высшего образования РФ в мировую систему [2].

Воплощение в жизнь этих положений предполагает применение и совершенствование следующих современных информационных технологий:

- компьютерных систем обучения;
- систем компьютерного тестирования;
- электронных баз данных;
- электронных библиотек;
- компьютерных систем экспертного назначения;
- мультимедийных технологий;
- сетей ЭВМ локального назначения;
- компьютерных технологий удаленного доступа к базам данных и т.д.

Роберт И.В. в своей монографии указывает, что реализацией потенциала заложенного в информационно-коммуникационные технологии в области профессионального образования занимается область педагогики – информатизация образования. Она представляет собой упорядоченно структурированный процесс наполнения сферы образования методикой, технологией и практикой создания и эффективного применения средств информационно-коммуникационных технологий направленный на достижение целей и задач обучения, всестороннее развитие обучающегося включающего в себя подсистемы обучения и воспитания [3].

Информатизация образования позволяет повысить интенсивность различных составляющих учебно-воспитательного процесса. За счет ИКТ можно повысить результативность и качество процесса обучения. У обучающихся появляется больше интереса к изучению различных дисциплин. При использовании ИКТ в решении различных задач выявляются связи между предметами, что увеличивает качество усвоения материала.

Однако информатизация высшей школы представляет собой на современном этапе именно новую область педагогики, которая направлена на оснащение высшей школы соответствующей методикой, технологией и практикой по решению нижеприведенных проблем и задач:

- создание методических, технических, научно-педагогических, нормативно-технологических условий поступательного развития высшей школы в рамках повсеместной информатизации общества;
- методическое обоснование и создание новых инновационных форм и совершенствование действующих технологий использования средств ИКТ в области высшего образования, в том числе методик обучения;
- создание программных продуктов позволяющих проводить демонстрацию или исследование различных процессов или явлений, которые могут быть включены в учебный процесс;
- широкое применение информационных возможностей всемирной сети Интернет и создание технологий по доступу к образовательным ресурсам на основе общемировых телекоммуникационных сетей;
- воспроизведение различных обучающих ресурсов в телекоммуникационных сетях на основе возможностей информационных образовательных систем с открытым доступом;
- создание технических средств автоматизированного процесса обработки результатов учебных лабораторных исследований, проводимых в виде реального или виртуального эксперимента;
- разработка и применение автоматизированных средств для педагогических методик диагностики и тестирования оценки и контроля степени усвоения знаний обучающихся, определения их аналитических способностей, а также роста уровня их подготовки;
- проведение оценки эргономического удобства средств электронно-вычислительной техники, информационно-коммуникационных технологий, применяемых в области высшего образования;
- модернизация механизма менеджмента сферой образования путем широкого применения процесса

автоматизации банков и баз данных различной педагогической информации, научных и методических материалов на основе телекоммуникационных сетей, а также дальнейшее развитие информатизации процесса управления учреждением образования (системой учреждений образования).

Введением в действие Закона об образовании в РФ видоизменяются процессы функционирования различных сторон деятельности сферы высшего образования, в рамках информатизации.

Закон об образовании в РФ вводит в оборот новое понятие «электронное обучение», что подтверждает необходимость реализации процесса по развитию информатизации образования [5]. Электронное обучение представляет собой функционирование процесса обучения, основанное на использовании информационных данных, которые находятся в банках данных и применяются в работе различных образовательных приложений. Обработка этих данных осуществляется с помощью технологий информационного назначения, а также сетей телекоммуникации осуществляющих трансляцию информационных данных по каналам связи, тесной взаимосвязи обучаемого и преподавателя. Дистанционный процесс обучения представляет собой процесс обучения, реализация которого осуществляется главным образом на основе использования информационных сетей телекоммуникации, в том числе взаимосвязь обучаемого и преподавателя.

В Законе об образовании РФ подчеркивается, то при осуществлении учебного процесса необходимо применять разные технологии обучения, включая технологии электронного и дистанционного обучения организации учебного процесса. Образовательные учреждения, реализующие различные образовательные программы могут использовать технологии электронного и дистанционного обучения при организации учебного процесса в соответствии с требованиями Министерства образования Российской Федерации, которое занимается разработкой нормативной документации регулирующей деятельность образовательных учреждений.

Если образовательное учреждение, реализуя различные образовательные программы, использует только технологии электронного и дистанционного обучения организации учебного процесса в своей работе, то ей необходимо сформировать для этого соответствующие обстоятельства. Данные обстоятельства включают себя создание информационной среды образовательного назначения на основе компьютерной техники, которая состоит из различных информационных и образовательных банков и баз данных, соответствующих технических средств и коммуникационных сетей, а также необходимых программных приложений образовательного назначения для получения обучаемым знаний, где бы он не находился [4].

Одной из причин обуславливающей необходимость овладения умениями и навыками по широкому использованию информационно-коммуникационных технологий при формировании общекультурных и профессиональных компетенций является их массовое применение в различных сферах деятельности человека: научных и производственных технологических процессах, в разных областях творчества и искусства, при реализации образовательных программ и т.д. При этом можно утверждать, что информационно-коммуникационные технологии развиваются и усложняются в последние несколько десятков лет, следуя экспоненциальному закону. Осознание преимуществ информационно-коммуникационных технологий и раскрытие их потенциала в разных областях человеческой деятельности дает возможность каждому члену общества приобретать необходимые образовательные услуги дистанционно, продолжать повышать квалификацию в выбранной профессии, связаться с необходимым специалистом по сетям телекоммуникации в любое удобное для него время.

К движущим силам оказывающим благотворное влияние на динамику необходимых изменений в сфере среднего и высшего образования в рамках повсеместной информатизации общества относятся:

- доступность образовательных программ с использованием технологий электронного и дистанционного обучения организации учебного процесса;
- доступность применения в учебном процессе информационных источников всемирной сети Интернет;
- стремление к формированию и совершенствованию профессиональных компетенций, их направленность на необходимый вид профессиональной работы для ее поступательного и эффективного развития;
- воплощение в жизнь творческих возможностей различных ассоциаций из разных стран научно-практической направленности.

Причины, которые были указаны выше существенно меняют требования общества к знаниям, умениям молодых людей закончивших не только средние образовательные учреждения, но и высшие учебные заведения и диктуют развитие процесса обучения по нижеперечисленным направлениям:

- воспитание у обучающихся навыков самостоятельного приобретения необходимых знаний с обязательным применением возможностей удаленных сетевых образовательных ресурсов;
- воспитание серьезного отношения к определению формы организации учебного процесса и получению знаний с использованием интерактивных образовательных ресурсов;
- развитие умений и навыков в сфере применения потенциала ИКТ в процессе обучения и работы по выбранному профессиональному направлению;
- развитие компетенции, с помощью которой можно планировать дальнейшее движение в приобретении необходимого образования [7].

Хуторской А.В. ставит информационную компетенцию в один ряд с такими компетенциями как учебно-познавательная, коммуникативная, общекультурная, социально-трудовая, подчеркивая тем самым важность ее наличия у обучающихся [6]. Формирование информационной и коммуникативной компетенций у обучающихся определяется умением педагогов применять различные технологии с использованием интернета в учебном процессе. Развитие коммуникативных умений у обучающихся обеспечивается использованием ИКТ в учебном процессе, но для этого необходимо выполнение определенных условий. Обучающиеся должны стремиться к развитию коммуникативной компетенции, преподаватели должны оказать организационную и методическую поддержку обучающимся в ее развитии.

К высшему учебному заведению со стороны общества предъявляются требования подготовки выпускников умеющих осознанно и эффективно применять ИКТ в своей будущей профессии. В настоящее время большинство специалистов указывают на слабую готовность выпускников высших учебных заведений применять в своей повседневной работе информационно-коммуникационные технологии. Владение необходимыми навыками и умениями выпускника вуза является важнейшим условием эффективной работы в выбранной профессии после завершения обучения [1]. Качественная подготовка является важнейшим конкурентным преимуществом учреждений высшего образования. Поэтому необходимо постоянно повышать

требования к уровню знаний, умений и навыков специалистов, заканчивающих высшие учебные заведения, а также к состоянию их здоровья.

Высшие учебные заведения должны готовить выпускников умеющих на хорошем уровне применять знания и навыки в области информационно-коммуникационных технологий, развивать у них потребность постоянном повышении квалификации как неотъемлемом элементе профессиональной деятельности. Учреждения высшего образования должны научить выпускника непрерывно совершенствовать свои профессиональные знания и умения путем участия в практико-научной деятельности.

В свете вышесказанного процесс информатизации высшей школы одной из важнейших сторон информатизации процесса образования в целом направленный на формирование аналитических способностей выпускников и развитие навыка получения необходимых знаний самостоятельно.

Выводы. Для высшей школы общественным заказом информационного общества необходимо считать достижение такого уровня информационной культуры обучающегося, который необходим для эффективного выполнения профессиональных обязанностей в выбранной сфере деятельности. Поэтому в высшем учебном заведении одновременно с овладением знаниями по теоретическим дисциплинам информационного направления необходимо глубоко изучать компьютерные информационные технологии, являющиеся ключевыми составляющими будущей сферы деятельности. Качество обучения необходимо определять уровнем закрепления достаточных навыков работы с базовыми информационными технологиями при решении типовых задач сферы деятельности.

В информационном обществе основная нагрузка ложится на общественное производство, поэтому вырастают требования к степени подготовки всех его участников. Именно по этой причине в программе информатизации необходимо выделить информатизацию образования как отдельное направление, связанное с приобретением человеком информационной культуры и ее развитием. Поэтому образование нужно рассматривать как «объект» информации, где необходимо пересмотреть содержание подготовки таким образом, чтобы будущий специалист владел не только общеобразовательными и профессиональными знаниями в области информатики, но и имел необходимый уровень информационной культуры.

Литература:

1. Ковалева Е.А. Педагогические условия формирования базовой информационно-компьютерной готовности студентов вузов: автореф. дис. канд.пед. наук: 13.00.08 / Ковалева Елена Адамовна. – Челябинск, 2001. – 17 с.
2. Концепция информатизации высшего образования Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pandia.ru/text/77/305/24712.php>, свободный. – (дата обращения: 26.02.2020).
3. Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты): монография / И.В. Роберт. – М.: Изд-во БИНОМ: Лаборатория знаний, 2013. – 398 с.
4. Стеценко И.А. Электронное обучение как системная педагогическая категория / И.А. Стеценко, Е.Ю. Занкова // Культура и образование. – 2014. – № 1. – С. 36.
5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.12 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/, свободный. – (дата обращения: 26.02.2020).
6. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. п– С. 58-64.
7. Царева М.И. Формирование информационной компетентности в системе непрерывного образования / М.И. Царева, И.А. Стеценко // Мир науки, культуры и образования. – 2012. – № 6. – С. 282-284.

Педагогика

УДК 378

кандидат экономических наук, доцент Тойшева Ольга Анатольевна

Филиал военного учебно-научного центра военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани (г. Сызрань);

кандидат педагогических наук, доцент Панцева Елена Юрьевна

Филиал военного учебно-научного центра военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани (г. Сызрань)

АДАПТАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ – НЕОТЪЕМЛЕМЫЙ ПРОЦЕСС УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы связанные с процессом быстрой и эффективной адаптации обучающихся первого курса в высшем учебном учреждении. Адаптация – процесс плавный и безболезненный переход человека из одной сферы деятельности (школа) в другую (высшее учебное учреждение). Авторы в статье раскрывают ключевые этапы быстрой и результативной адаптации, акцентируют свое внимание на основных задачах профессорско-преподавательского состава для достижения максимальных результатов в учебной и научной деятельности, что в конечном итоге позволит обучающимся по завершению учебного процесса обладать всеми необходимыми профессиональными компетенциями в рамках получаемой профессии.

Ключевые слова: адаптация, адаптационный период, учебная деятельность, образовательный процесс, образовательные программы, профессиональные компетенции.

Annotation. The article discusses the problems associated with the process of quick and effective adaptation of first-year students in a higher educational institution. Adaptation is the process of a smooth and painless transition of a person from one sphere of activity (school) to another (higher education institution). The authors in the article reveal the key stages of quick and effective adaptation, focus on the main tasks of the faculty to achieve maximum results in educational and scientific activities, which ultimately will allow students to complete all the necessary professional competencies in the framework of the profession upon completion of the educational process.

Keywords: adaptation, adaptation period, educational activities, educational process, educational programs, professional competencies.

Введение. На современном этапе развития общества, особое внимание уделяется специалистам, которые обладают высоким уровнем профессиональной компетенции в конкретной предметной области. Именно им отдается предпочтение в процессе отбора кадрового состава. Обучение современного специалиста должно проходить в действенных формах и методах организации учебного процесса, которые позволят раскрыть потенциальные возможности обучающихся. И сегодня высшие учебные учреждения строят образовательные программы, так чтобы обучающиеся по завершению учебного процесса обладали всеми необходимыми профессиональными компетенциями в рамках получаемой профессии. Отметим, что одним из ключевых этапов становления и развития личности будущего специалиста является обучение в вузе. Сложность данного этапа заключается в адаптации обучающихся к учебному процессу высшего учебного учреждения.

Адаптация является естественным состоянием индивида, которое проявляется в привыкании (приспособлении) к новой деятельности, к изменившимся условиям жизни, к появившимся социальным контактам и изменившимся социальным ролям [1].

На сегодняшний момент адаптированность обучающихся к обучению в вузе представляется актуальной проблемой современного общества, так как от успешного процесса адаптации во многом зависит личностное развитие и дальнейшая профессиональная карьера будущего специалиста в конкретной предметной области.

В постоянно меняющейся внешней среде обучающиеся все больше и больше испытывают большие сложности в саморазвитии. К наиболее уязвимой группе относятся обучающиеся первого курса. Это можно объяснить следующими факторами:

- условия обучения и организация учебного процесса в вузе значительно отличается от школьной;
- условия жизни (поступление в другой город) создают дополнительные психологические трудности.

Первый год обучения в высшем учебном учреждении, однозначно, является стрессом для любого типа обучающихся, так как он несет ряд проблем, таких как:

- изменение жилищной ситуации;
- проблемы с финансовой точки зрения;
- сложности, возникающие с процессом переработки большого количества получаемой информации в рамках учебной деятельности.

Кроме того от обучающихся первого года обучения профессорско-преподавательский состав ожидает большей самостоятельности и активности в освоении знаний, что однозначно требует большой ответственности обучающегося за свое образование, а этого можно достичь за счет правильной организации своего образовательного пространства.

Процесс адаптации обучающихся на первом курсе к учебной среде приобретает особую актуальность. Важно помнить, что обучение в вузе является профессиональным обучением, поэтому у первокурсника происходит первичная профессиональная социализация и начинается вхождение в профессиональную деятельность, которая также влечет за собой адаптационные процессы в конкретной профессиональной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Адаптацию следует рассматривать с позиции приспособления к постоянно изменяющимся условиям как внешним, так и внутренним. Как правило, адаптацию рассматривают в двух основных аспектах:

- биологический аспект (он включает в себя процесс приспособления организма к устойчивым и изменяющимся условиям внешней среды);
- психологический аспект (в его основе лежит процесс приспособления человека к жизни в обществе, где предъявляются определенные требования, которые должны совпадать с собственными потребностями, мотивами и интересами личности) [2].

Самым сложным для первокурсников является социальная адаптация. Социальная адаптация в вузе подразумевает быстрое и эффективное овладение основными способностями отвечать предъявляемым требованиям, правилам и нормам учебного учреждения. Научиться продуктивно, работать в новой обстановке, раскрывая свои способности и возможности.

Научные исследования показывают, что проблема адаптации обучающихся является одной из наиболее важных на сегодняшний момент. Она исследуется на таких уровнях как: психофизиологический, социально-психологический и психолого-педагогический. Г.А. Балл, П.С. Кузнецов, И.А. Милославова, Н.Е. Шафажинская исследуют адаптацию с точки зрения социальной составляющей. В работах М.И. Дьяченко адаптация рассматривается с позиции возраста и возрастных особенностей личности. А.Ц. Эрдынеев рассматривает и анализирует процесс успешной адаптации с позиции характера педагогического общения профессорско-преподавательского состава и учебной группы. И.К. Кряжева в своих работах делает акцент на то, что успешная адаптация обучающихся первого года обучения напрямую зависит от их личностных характеристик [1, 2].

Анализ работ показывает, что каждая из работ рассматривает лишь отдельные или конкретные стороны адаптационного периода. Следует отметить, что все работы рассматриваются с общей позиции процесса адаптации, и не уделяется должного внимания главному действующему лицу адаптации – обучающемуся. Именно он является активным объектом педагогического процесса управления и накопления передаваемых знаний, умений и навыков. И именно он в конечном итоге определяет результат успешной адаптации.

Как показывают статистические данные основными трудностями процесса адаптации обучающиеся считают:

- процесс организации учебной деятельности вуза (49,2%);
- слабая школьная подготовка (19,5);
- отношения с профессорско-преподавательским составом (9,7).

Нельзя забывать и об обучающихся, которые имели высокие показатели по дисциплинам школьного курса, но по тем или иным причинам были отсеяны. Все это приводит к низкой успеваемости на первом курсе, и как следствие наблюдается снижение учебных требований со стороны профессорско-преподавательского состава вуза.

Адаптированность обучающихся первого курса имеет схожие аспекты с любым другим адаптационным процессом, где выделяются следующие стадии:

- адаптация реакции – характеризуется общим напряжением личности, которая может выражаться в резком повышении количества межфункциональных связей и в наиболее быстром промежутке времени личностных изменений;

- адаптация стабилизации – характеризуется снижением общей напряженности за счет уменьшения количества межфункциональных связей что приводит к уменьшению периода формирования адаптивных характеристик личности.

К основным психологическим факторам, которые замедляют процесс адаптации обучающихся на первом курсе следует относить такие как:

- эмоциональное напряжение, связанное со сменой внутренней и внешней окружающей среды;
- слабая психологическая подготовка на фоне не полного понимания выбранной профессии;
- полное или частичное отсутствие навыков самостоятельной работы;
- сложности в налаживании контактов с профессорско-преподавательским составом;
- сложности бытового плана;
- состав группы с разным социальным статусом.

Приступая к учебной деятельности обучающийся в первую очередь должен четко осознавать, что в высшее учебное учреждение он пришел для того чтобы получить максимальный багаж знаний по выбранной им профессии, что по окончании учебной деятельности позволит ему стать высококвалифицированным специалистом в конкретной предметной области [2]. В связи с этим обучающемуся приходится пройти сложный адаптационный период, а именно:

- понять и принять новые формы преподавания, контроля и усвоения полученных знаний, а также к совершенно новому режиму труда и отдыха;
- научиться организовывать самостоятельную работу с целью достижения наилучших результатов по изучаемым дисциплинам;
- научиться общению с однокурсниками;
- заново узнавать и понимать выбранную профессию с целью большей усвояемости профессиональных знаний, учений и навыков.

Успешное преодоление всевозможных трудностей связанных с процессом обучения является основой адаптации. С целью ускорения данного процесса обучающемуся необходимо проявлять активность, а именно необходимо самостоятельно находить и выбирать пути достижения тех или иных образовательных и научных целей [1]. Обучающиеся четко должны понимать и осознавать, что все знания, которые они получают в стенах учреждения, помогут им стать высококвалифицированными специалистами в конкретной предметной деятельности и будут востребованы на рынке труда. Имея полное представление, чем обучающийся должен будет заниматься после окончания высшего учебного учреждения, напрямую зависит от его подхода к учебной деятельности. Чем больше обучающиеся знают о своей будущей профессии, тем выше у них стремление к учебе.

Практика показывает, чем быстрее у обучающегося пройдет адаптация в новой для него культурно-образовательной среде. Меньше у него будет возникать затруднений в познавательной деятельности, и успешнее будет проходить его обучение в данной среде.

Во многих работах, авторы термин «адаптация» используют вместе с термином «адаптированность». Адаптированность – результат успешной адаптации обучающегося. В связи с этим адаптированность предполагает наличие соответствующих особенностей в поведении и деятельности обучающихся, а именно:

- наличие удовлетворительного психологического и физического состояния в учебной деятельности;
- соблюдение всех правил и предъявляемых к нему требований;
- способность адекватно воспринимать и оценивать условия учебного учреждения с целью успешного осуществления своих личностных и учебных стремлений.

При рассмотрении адаптации важно помнить, что она может протекать двумя путями: быстрая адаптация и медленная адаптация. Каждое учебное учреждение стремится создать такую среду для обучающихся, чтобы процесс адаптации у них протекал быстро и спокойно.

Быстрая адаптация способствует более полному и эффективному усвоению изучаемых дисциплин, что положительно сказывается на общей успеваемости в учебной деятельности в целом [2]. Учебная деятельность – стремительный процесс и на его успешность оказывают влияние следующие условия:

- активное состояние обучающегося;
- готовность обучающегося к принятию и полному восприятию нового;
- желание и стремление к достижению не только поставленных целей, но и наивысших в них результатов.

Отметим, что у каждого человека по-разному происходит процесс восприятия одних и тех же событий, а реакция на одни и те же события может быть разной. В таких ситуациях профессорско-преподавательский состав должен прийти на помощь каждому обучающемуся, найти правильный подход и оказать посильную помощь. К основным задачам педагогического коллектива учебного учреждения с целью эффективного построения учебного процесса адаптации относят:

- всесторонняя помощь в первые месяцы в незнакомых для обучающихся условиях;
- поддержание позитивной направленности на учебную деятельность (мотивация на успешное обучение);
- стремление к предотвращению всех видов и форм дискомфорта, которые могут возникнуть в связи с долгим привыканием к новым условиям;
- упрочнение у каждого обучающегося осознания своей уникальности в данном учебном учреждении;
- стремление сформировать сплоченный коллектив групп;
- создание благоприятного психологического климата для каждого обучающегося;
- создание условий для личностного развития и роста каждого обучающегося.

Стремление профессорско-преподавательского состава быстрее устранить негативные последствия адаптации обучающихся к новому образу жизни, формам и способам обучения, проблем, которые проявляются в процессе его осуществления – главное, что стоит перед педагогическим составом высшего учебного учреждения. Его длительность и эффективность напрямую оказывают влияние на успешное

обучение и практическое использование получаемых знаний, учений и навыков, которые так необходимы для уверенного и полного самоутверждения и профессионального становления будущего специалиста в конкретной предметной области.

Выводы. Обучающиеся первых курсов проходят сложный адаптационный период. Такая ситуация обуславливается тем, что обучающиеся молоды, у них отсутствует необходимый жизненный опыт и они более рассеянные.

По мнению авторов, главной причиной рассмотренных в статье проблем является нерегулируемость процесса адаптации. Сюда же следует относить очень слабую школьную подготовку, несформированность личностных качеств (отсутствие самостоятельности и ответственности). Все это приводит к тому, что первокурсники не готовы к обучению в высшем учебном учреждении и требованиям, которые предъявляются к ним на данной стадии обучения.

С целью решения данных проблем, которые однозначно требуют дальнейшего изучения, для более спокойной и быстрой адаптации, следует отнести такие как:

- рекомендуется каждому вузу определить сущность адаптации и адаптационного периода обучающихся;
- выделить основные структурные компоненты, которые оказывают непосредственное влияние на процесс адаптации;
- разработать основные формы, методы и приемы эффективной адаптации обучающихся;
- особое внимание уделить организации и методическому обеспечению основных технологий адаптации к обучению.

В заключении отметим, что основатели выше изложенного авторы статьи считают, что адаптацию следует относить к сложному и многофакторному процессу. Изучение данного процесса необходимо вести постоянно, так как внутренняя и внешняя среды постоянно меняются.

Литература:

1. Тойшева О.А., Крайнова Е.А., Снадченко С.В., Тихонов Ю.А., Александрова О.Б., Панцева Е.Ю., Кислинский В.Б., Шалугина Т.В., Фименкова Л.П., Дудка Л.С., Шипицина Н.М., Артюхина О.Ф., Пелевина А.П., Кислякова О.П., Курилова И.С., Клейменова Т.Н., Снежкина Л.П., Бугрова Л.А. Научно-методическое обеспечение учебного процесса в рамках изучения дисциплин естественно-научного цикла в военном вузе. Коллективная монография / Киров, 2019.

2. Крайнова Е.А., Тойшева О.А., Снадченко С.В., Тихонов Ю.А. Формирование информационной компетентности обучающихся военного вуза. В книге: Научно-методическое обеспечение процесса формирования общепрофессиональных компетенций будущих военных летчиков на примере изучения дисциплин естественно-научного цикла коллективная монография. Киров, 2020. С. 6-65.

Педагогика

УДК 373.24

старший преподаватель кафедры дошкольного образования Третьяков Андрей Леонидович

Государственное образовательное учреждение высшего образования

Московской области Московский государственный областной университет (г. Мытищи)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ ОРГАНИЗАЦИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СОВРЕМЕННОЙ МЕДИАСРЕДЕ

Аннотация. В данной статье рассматриваются вопросы теории и практики изучения проблемы педагогических ориентиров организации экологического образования детей дошкольного возраста в медиаобразовательной среде современного детского сада. Цель статьи – теоретическое обоснование и экспериментальная проверка методики формирования комплексной системы экологического образования дошкольников в современных цифровых условиях дошкольной организации. Приведён анализ ФГОС ДО в контексте экологической составляющей. Представлены различные точки зрения отечественных и зарубежных учёных-исследователей по вопросам экологического образования детей дошкольного возраста. В статье освещены результаты исследования, проведённого на базе 10 дошкольных организаций Московской области и направленного на выявление особенностей педагогической организации и направлений экологической образовательно-воспитательной деятельности всех её участников. Результаты исследования позволяют найти решение о том, какие педагогические задачи инновационной организации экологического образования детей дошкольного возраста можно осуществлять с учётом эффективной реализации медиасредств; а также открываются новые векторы исследовательского развития проблематики экологизации дошкольного детства в условиях системных изменений образования и цифровизации.

Ключевые слова: организация экологического образования, медиасреда, дети дошкольного возраста, педагогические ориентиры, педагогический анализ.

Annotation. This article discusses the theory and practice of studying the problem of pedagogical guidelines for the organization of environmental education of preschool children in the media educational environment of modern kindergarten. The purpose of the article is a theoretical justification and experimental verification of the methodology for the formation of an integrated system of environmental education of preschool children in modern digital conditions of preschool organization. The analysis of Federal State Educational Standard for Preschool Education in the context of the environmental component. Different points of view of domestic and foreign scientists and researchers on the environmental education of preschool children are presented. The article highlights the results of a study conducted based on 10 pre-school organizations in the Moscow region and aimed at identifying the characteristics of the pedagogical organization and the directions of environmental educational activities of all its participants. The results of the study allow us to find a solution on what pedagogical tasks of the innovative organization of environmental education of preschool children can be carried out taking into account the effective implementation of media; and also new vectors for the research development of the ecologization of preschool childhood in the context of systemic changes in education and digitalization are opening up.

Keywords: organization of environmental education, media environment, preschool children, pedagogical guidelines, pedagogical analysis.

Введение. Социально-экономические преобразования современной Российской Федерации обусловлены необходимостью эффективной реализации Указа Президента РФ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» от 07.05.2018 г. № 204. В частности, отмечено, что Правительству Российской Федерации при разработке национального проекта в сфере образования необходимо исходить из того, что к 2024 году необходимо обеспечить: «... создание условий для развития детей в возрасте от 0 до 7 лет, реализация программы психолого-педагогической, методической и консультативной помощи родителям детей, получающих дошкольное образование с ориентацией на ресурсы медиа и средства массовой коммуникации» [25].

Медиаобразование как направление теории и практики образования начало развиваться с 1960-х гг. В то время под медиаобразованием понимался целенаправленный психолого-педагогический процесс развития личности с помощью средств массовой коммуникации.

Целью образования на современном этапе развития детей дошкольного возраста в сфере окружающей среды является создания эффективных специально организованных педагогических условий экологизации детства, которые в себя включают в том числе и знания о мире природы, о взаимообусловленных связях в ней, а также уникальных способах сохранения и приумножения природного мира, что в последнее время носит название феномена «устойчивого развития».

Формирование эстетическо-этических чувств у детей дошкольного возраста через освоение природных ценностных ориентаций восходит к учениям Аристотеля и Сократа, что ещё более актуализирует проблематику экологического образования и создания инновационной системы экологизации детства в третьем тысячелетии. Активная человеческая деятельность по сохранению природных условий, привитие дошкольникам навыков культурных поведенческих основ в социоприродной среде приводит к необходимости развития данной проблемы на совершенно ином витке развития дошкольной педагогической теории и образовательной практики.

По мнению А.А. Ниязовой и Э.Ф. Садыковой «... в России уделяется достаточное внимание изучению вопросов, связанных с решением экологических проблем, охраны естественной среды обитания и ресурсосбережения. Отметим, что актуальность данной проблематики подчеркнута Президентом РФ в выборе определения направленности определенного года: посвящением 2013 года – году охраны окружающей среды и 2017 года – году экологии».

Экологизация образования, культуры, науки и производства обозначаются первоочередными национальными и общечеловеческими приоритетами в мире.

Среди необходимых условий решения экологических проблем Э.В. Сайко выделяет следующие:

- адекватное понимание характера и принципов существующих отношений общества и природы;
- определение возможных перспектив изменения поведения и совершенствования действий человека с учетом его способностей к осознанной целенаправленной деятельности.

Образование, учитывая современную экологическую обстановку в мире и дальнейшую перспективу в рамках концепции устойчивого развития, становится ценностно-смысловым стержнем общекультурного роста и гражданского воспитания учащейся молодежи» [18].

Феномен экологического образования и различные векторы развития данной педагогической проблемы находят отражение в исследованиях Н.С. Александровой [1], М.В. Аргуновой [2], Е.И. Артамоновой [3], Н.Н. Балабас [16], М.А. Васильевой [4], Е.В. Везетиу [5, 6], Т.Н. Богуславской [7], И.В. Гладкой [8], О.В. Кобелевой [28], И.И. Комаровой [9], Т.С. Комаровой [10], Н.С. Крамаренко [11, 12, 13], И.Н. Куланиной [14], Т.Н. Мельникова [15], А.С. Москвиной [27], С.Н. Николаевой [17], Г.П. Новиковой [19], Э.П. Печерской [20], Н.А. Рыжовой [21], Л.В. Сарычевой [22], Е.А. Сорокоумовой [23] и др.

Существенные изменения социально-экономических условий, происходящие в последнее время в обществе, оказывают значительное влияние на процессы, происходящие в образовательной сфере. Система дошкольного образования на современном этапе активно внедряет и реализует новые образовательные стандарты. Внедрение образовательных стандартов вносит изменения в структуру, наполнении и ресурсном обеспечении образовательной деятельности, в системе оценки полученных образовательных результатов, а также требования к профессиональным компетенциям управленцев и исполнение ФГОС ДО в организации обеспечивается наличием основной образовательной программы, разрабатываемой самой дошкольной организацией, включая, в том числе и векторы экологического развития всех субъектов образовательно-воспитательных отношений.

К.Д. Ушинский отмечал, что природа является важнейшим воспитательным фактором детского развития. По его мнению, в детском разуме нужно разбудить живость природы, которая воспитывает душу каждого ребёнка. До настоящего времени мысли великого педагога являются актуальными и приобретают новый проектно-исследовательский окрас.

Обострение экологических проблем как в нашей стране, так и во всем мире влечёт за собой интенсивную просветительскую работу по формированию у населения экологического сознания, культуры рационального использования природных ресурсов. Эта работа должна начинаться ещё в дошкольной образовательной организации, которая является первым звеном в системе непрерывного экологического образования. Трудно переоценить роль дошкольного экологического воспитания в решении проблемы экологизации общества.

Введённый в 1866 году термин «экология» немецким исследователем Э. Геккелем первоначально обозначал «отношения организм с окружающей средой». Далее, со временем, эволюция термина претерпела многочисленные изменения и в современных условиях экологическое образование обозначается как вектор национальной безопасности и условие устойчивого развития России и всего мира.

М.В. Аргунова определяет следующие «черты экологического образования»:

1) превентивный характер образования, позволяющий избежать, предотвратить глобальные социальные и экологические проблемы в мире и в отдельных регионах посредством проектирования и прогнозирования угроз и рисков;

2) использование интегративных возможностей естественнонаучного и гуманитарного знания;

3) формирование гуманистической направленности личности и экоцентрического сознания для принятия обучающимися ценности природы» [2].

Таким образом, можно сказать, что на современном этапе дошкольной педагогической теории и образовательно-воспитательной практике назрела существенная необходимость формирования

экологической культуры юных граждан посредством образовательных возможностей медиаресурсов и средств массовой коммуникации [24].

Результаты современных педагогических исследований гласят, что развитие экологического образования должно зиждется на системноориентированном подходе, который знакомит детей с элементарными началами природы и природоохранной деятельности. До настоящего времени не создана инновационная система эффективного экологического образования не только дошкольников, но и всех участников образовательно-воспитательных отношений, то есть в том числе и весь педагогический корпус дошкольной организации, и родители каждого ребёнка. Очень важно, чтобы была сохранена преемственность между экологическим образованием дошкольной и общеобразовательной организаций.

Экологическое образование дошкольников выступает важнейшим направлением развития теории и практики обучения и воспитания детей младшего возраста. Классически, экологическое образование детей дошкольного возраста всегда рассматривалось как ознакомление с миром природы, то есть посредством сенсорно-чувственных ориентиров детей.

Активное развитие экологическое образование стало приобретать с 1990-х гг., когда яркие представители общественного дошкольного воспитания (Н.П. Сакулина, Т.С. Комарова и др.) стали инициировать разработку новых идеолого-концептуальных форм детского экологического развития.

Различное экологическое влияние на образование личности ребёнка дошкольного возраста ставит на центральные позиции фундаментальные ориентиров формы и методы экологического образования – наблюдения, экскурсии, игры, рассказы и проч.

Использование экологического потенциала игровых технологий в образовательно-воспитательном процессе дошкольной образовательной организации позволяет взрослому создать доброжелательную, радостную обстановку, способствующую развитию фантазии ребёнка и активизации его психолого-педагогических процессов, в том числе и предпосылку к одарённости и талантливости. Только в данном случае, на наш взгляд, позитивная сторона экологических игр будет способствовать сотворчеству триумвирата «ребёнок – родитель – воспитатель».

Благоприятное отношение ребёнка к миру природы должно носить гуманный характер, в основе которого должны лежать нравственные ценности и акмеологическая система личностных установок ко всей окружающей действительности.

Подчёркнём, что важно понимать полиаспектную, полисферную акмеологическую значимость природы. Ребёнок дошкольного возраста принимает мир природы как фундамент для будущего развития своих материально-духовных сил. Понимая и осозная реальный мир в единении с духовно-нравственными ориентациями, дети дошкольного возраста выстраивают своё собственное отношение к миру природы.

Наряду с российскими образовательными практиками, считаем целесообразно рассмотреть и зарубежный опыт исследований по вопросам экологического образования дошкольников.

Исследовательский коллектив из Еврейского университета Иерусалима (Израиль) в своей статье «Экологический вклад в семантическую беглость дошкольников» изучили семантическую беглость изучали у детей дошкольного возраста [29]. Многофакторный регрессионный психолого-педагогический анализ показал, что экологическое образование и продолжительность экологической деятельности в детском саду значительно повышают семантическую беглости. Ученые предполагают, что на семантическую беглость речи сильно влияют факторы окружающей среды в дошкольном возрасте.

Результаты лонгитюдного исследования специалистов из Австралии, Норвегии, США и Швеции нашли свое отражение в работе «Генетическое и экологическое влияние на аспекты грамотности и языка в раннем детстве: преемственность и переход от дошкольного к 2 классу» [30]. Ранняя грамотность и языковые навыки детей-близнецов в США, Австралии и Скандинавии были изучены в генетически чувствительном проекте. Многофакторный анализ показал существенное генетическое и экологическое совпадение между показателями грамотности детей дошкольного и младшего школьного возраста. Лонгитюдный анализ показал, что экологические факторы, выявленные на дошкольной стадии, продолжали влиять на грамотность и словарный запас три года спустя во 2-м классе, но были также доказательства появления новых экологических факторов в течение определенного промежутка времени, по крайней мере, для грамотности. По результатам исследования, делаются предложения о поиске основных инновационных направлений эколого-педагогической деятельности в системе дошкольного и начального общего образования.

Американские исследователи в важном для теории и практики образования выявили и обосновали нравственные суждения дошкольников о вреде окружающей среды и влиянии человека на мир природы [31]. Они спросили, считают ли дошкольники окружающую среду моральной проблемой. В совокупности данное исследование предоставляет комплекс предварительных доказательств того, что дети в возрасте до трёх лет воспринимают экологическое поведение с моральной точки зрения.

В работе «Экологическая особенность и детский экологический опыт» испанских профессоров доказывается обязательность экологического образования с самых ранних этапов развития детей младшего возраста [32]. Исследователи подчеркивают важность экологического опыта в детстве для развития проэкологических отношений. Они обсуждают различные данные об экологической осведомленности испанских детей, измеренные с помощью шкалы Новой экологической парадигмы и шкалы восприятия окружающей среды детьми. Согласно результатам исследования, испанские дети показывают средний уровень экологической осведомленности. Кроме того, авторы статьи предлагают модель, описывающую четыре экологических профиля деятельности: экологоориентированный, лаундж-экологический, утилитаристский и техноориентированный. В заключение обозначается ценность опыта общения детей с природой для ее защиты детей от внешних угроз.

Экологическое образование передает знания и создает опыт для изменения убеждений, взглядов и, что наиболее важно, поведения. Каковы глубинные мотиваторы человеческого поведения? Подобный дискуссионный вопрос задают авторы американской работы «Важность связи с природой в оценке программ экологического образования» [33]. Теория и исследования предполагают, что чувство, связанное с кем-то или чем-то, мотивирует защитное и самоотверженное экологическое поведение. Авторы отмечают, что содействие взаимосвязи детей с природой должно быть целью программ экологического образования, начиная с периода дошкольного детства.

Таким образом, небольшой анализ исследований по проблемам экологического образования детей позволяет сделать вывод о том, что зарубежная тенденция развития и формирования экологических начал

должна осуществляться с самого раннего детства, а также с привлечением различных медиаресурсов образовательного назначения. Зарубежные учёные подчеркивают неотделимую связь человека с миром природы и проблему техногизации общества, решение которой необходимо начинать с дошкольного возраста.

Стоит отметить, что «главными этапами реализации большинства медиаобразовательных подходов для реализации педагогических задач различного рода выглядят следующим образом:

- получение знаний об истории, структуре, языке и теории медиа (образовательная составляющая);
- развитие восприятия медиатекстов, «чтение» их языка, активизация воображения, зрительной памяти, развитие различных видов мышления (в том числе – критического, творческого, образного, интуитивного), умений для понимания идей (нравственных, философских проблем и пр.);
- развитие креативных практических умений на материале медиа» [27].

Таким образом, можно сказать, что в теории и практике дошкольного образования назрела необходимость исследований, направленных на выявление роли, места и неразрывной педагогической связи между организацией экологического образования дошкольников и цифровыми ресурсами дошкольной организации. Результаты данного авторского исследования приведены в следующем разделе статьи.

Изложение основного материала статьи. Анализ теории и практики дошкольного образования позволил нам выявить противоречие между: социальной потребностью формирования инновационной системы экологического образования через различные виды детской деятельности и низким качеством научно-практических рекомендаций использования медиаобразования в образовательно-воспитательной экологической практике педагогов дошкольного образования.

Проблема данного исследования состоит в изучении вопроса о том, каковы возможности медиаобразования в формировании комплексной системы экологического образования дошкольников в современных условиях.

Цель исследования – теоретически обосновать и опытно-экспериментальным путём апробировать методику формирования комплексной системы экологического образования дошкольников в условиях медиасреды дошкольной организации.

Для реализации данной цели использовались педагогические методы исследования (анализ, обобщение, мониторинг, методы качественной и количественной обработки эмпирических педагогических данных и проч.).

Предмет исследования – специфика образовательно-воспитательного экологического процесса в дошкольной организации с использованием медиасредств.

Объект исследования – организация экологического образования детей дошкольного возраста с применением средств медиа в ДОО.

Гипотеза исследования – процесс организации экологического образования дошкольников будет эффективным, если будут применяться традиционные экологические методики с использованием возможностей медиаресурсов.

Выборка исследования. В исследовании приняли участие 68 детей дошкольного возраста (5-7 лет), а именно – 59 девочек и 9 мальчиков. Базой исследования послужили дошкольные образовательные организации Московской области – социальные партнёры кафедры дошкольного образования Московского государственного областного университета.

Важно отметить, что педагогическая деятельность воспитателя дошкольной организации преобразует личность ребёнка-дошкольника на основе заранее спроектированной системы воздействий, позволяющих добиться на заданном этапе необходимого результата. Подобное управление развитием личности требует от педагога быть компетентным, то есть его профессионализм должен быть основан на единстве теоретической и практической готовности реализации задач педагогической деятельности, в том числе и по вопросам экологического образования [25].

Системные изменения, происходящие во всех сферах образовательной жизнедеятельности, создают условия для революционных прорывов. Система дошкольного образования, как одна из самых гибких систем образования, и отвечающая вызовам завтрашнего дня, неразрывно связана с цифровизацией.

«В современной психолого-педагогической литературе под цифровизацией или оцифровкой принято понимать процесс преобразования информации в цифровой (то есть машиночитаемый) формат, в котором информация организована в биты. Результатом является представление объекта, изображения, звука, документа или сигнала (обычно аналогового сигнала) путём создания серии чисел, которые описывают дискретный набор его точек или выборок.

Таким образом, цифровизация – это один из многочисленных процессов, обеспечивающих развитие технологий, образования, экономики и др. Однако, несмотря на то, что цифровизация сегодня лишь частный случай других процессов, она повлияла (или способствовала) возникновению семи революций, которые происходят на наших глазах» [9].

Освоение окружающего мира на дошкольном этапе развития личности ребенка принимает особую форму развития, одним из способов которого является экологическое образование, наполненное нравственным, гуманистическим содержанием.

Данное положение обуславливает необходимость оценки уровня сформированности гуманного отношения к природе у дошкольников, как составного элемента экологической образованности детей дошкольного возраста.

Апробирована методика «Удивительная прогулка» по выявлению уровня экологической образованности детей дошкольного возраста, мы получили следующие результаты.

Авторство методики «Удивительная прогулка» принадлежит исследователю А.В. Петровой.

Цель методики: определить уровень сформированности экологических представлений о среде обитания с использованием средств медиа.

Подготовка исследования: подбор рассказа на экологическую тематику с нелепым содержанием.

Форма проведения: индивидуальная.

Проведение беседы: 1. Ребенку зачитывают рассказ на тематику о среде обитания. 2. Вопросы по прочитанному рассказу: - Для тебя этот рассказ чем-нибудь необычен?; - Назови, пожалуйста, животных из рассказа, которые не могут жить в лесу?; - Какие условия им необходимы для жизни?; - Где эти животные обитают?

Обработка данных:

3 балла – высокий уровень. Ребёнок определяет каждого животного, не способного к обитанию в данной среде. Свой ответ мотивирует фактами, что эти животные нуждаются в других условиях жизни, описывает эти условия, называет среду обитания для животных.

2 балла – средний уровень. Ребёнок просто перечисляет животных, не способных к жизни в данной среде, но не называет место их обитания. Или отвечает выборочно.

1 балл – низкий уровень. Ребёнок не может назвать несоответствия между животными и средой обитания. Молчит или отвечает «не знаю».

В зависимости от качества выполнения заданий и набранного количества баллов определяется общий уровень экологической образованности ребёнка-дошкольника.

В соответствии с высоким уровнем экологической образованности дошкольников (16-18 баллов), дети дошкольного возраста должны обладать высоким экологическим кругозором и отличать живой мир от неживого; а также понимать, что существует сезонные изменения.

Средний уровень (10-15 баллов) характеризуется тем, что дети примерно понимают и представляют животный мир. К живому относят преимущественно животных.

Низкий уровень (9 баллов и менее). Для детей дошкольного возраста данного уровня характерно неустойчивое отношение к животным и растениям без выраженной положительной направленности.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что неполные знания о закономерностях природы, её объектах и их особенностях влияют на недостаток знаний детей, как и для чего нужно оберегать природу. Данный факт предопределил выбор использования экспериментальной деятельности в развитии гуманного отношения к природе, и необходимости формирования на основе этого вида деятельности системы дошкольного экологического образования.

Экспериментирование в дошкольном образовании – это один из главных способов изучения окружающей действительности.

Окружающая среда постоянно меняется и с ростом числа стихийных бедствий, периодами колебаний потепления и похолодания, различными видами погодных условий и многим другим, люди должны быть осведомлены о том, с какими видами экологических проблем наша планета ежеминутно сталкивается. Некоторые из них невелики и затрагивают только отдельные экосистемы, другие резко меняют ландшафт Земли.

Дети дошкольного возраста не имеют навыков психологической адаптации к экологическим кризисам и проблемам. Когда они сталкиваются с ними, то испытывают грусть, страх и беспомощность. В наших силах помочь им преодолеть негативные эмоции, направив их в русло деятельности по познанию и сохранению окружающего мира, используя «зелёные» и медиаобразовательные технологии.

Гуманное отношение к природе характеризуется не просто системой конкретных представлений об окружающем как экосистеме, но и продуктивной, общественно-значимой деятельностью детей в природной среде, активной и заинтересованной заботой о растениях и животных, а также наличием чувственных впечатлений, рождающих личностные переживания, преобразующиеся в дальнейшем в отношение.

Осмысливая результаты проведённого исследования, можно отметить, что именно использование средств медиаобразования в условиях дошкольной организации повысит уровень экологической образованности детей дошкольного возраста. Считается целесообразным использовать данные медиатеchnологии не только в процессе экологического образования дошкольников, но и в организационно-методической и организационно-управленческой деятельности современного детского сада, который представляет собой в настоящее время важнейший институт становления и психолого-педагогического развития личности от рождения до семи лет.

На наш взгляд, именно организация медиаобразовательной среды в детском саду может существенно повысить уровень экологической образованности не только детей дошкольного возраста, но и педагогический персонал.

Мы считаем целесообразным использовать возможности медиасреды в образовательно-воспитательном пространстве дошкольной организации посредством интеграции в процесс воспитания детей различных мультимедийных презентаций экологической направленности, экологического видеоряда, создания экологических мультимедиаигр и др. Кроме того, можно сформировать единый электронный ресурс того или иного детского сада, где будут собраны лучшие экологические практики воспитателей, оцифрованные экологические рисунки детей, представлена возможность обратной связи для родительской общественности и заинтересованных социальных партнёров и многое другое.

Выводы. В рамках проведённого исследования, представленного в данной статье в сжатом формате, работы мы убедились, что как и любая деятельность, экологическое образование предполагает комплексное медиаруководство со стороны педагога, который, непосредственно, привлекает детей к данной деятельности, приобщая каждого ребёнка к миру природы; вовлекает родителей в процесс экологического образования детей, выстраивая активное взаимодействие с ними; обогащает предметно-развивающую и предметно-пространственную среду в целях осуществления гуманистически направленной экологической деятельности детей в природном окружении среде.

Считаем, что необходимо разработать план экспериментальной детской деятельности в природе, основанный на инновационных педагогических принципах с использованием медиаресурсов и медиасредств, речь о которых пойдёт в следующих статьях. Кроме того, не менее важен аспект игрофикации экологической деятельности дошкольной организации.

Вследствие этого отметим, что современные качественные образовательные медиаресурсы могут послужить универсальным средством формирования и обновления академического содержания экологоориентированного образования детей дошкольного возраста в дискурсе медиа. Необходимо, на наш взгляд, подготовить новую парциальную программу по вопросам экологического образования детей в медиaprостранстве, что улучшит качество дошкольного образования, вовлечённость детей в гражданское информационное общество и общество знаний.

Таким образом, процесс организации экологического образования дошкольников (носящий развивающий характер) эффективен, когда в образовательно-воспитательной практике применяются традиционные экологические методики в партнёрстве со средствами массовой медиакommunikации.

Подытожим, что воспитатель должен обладать цифровыми компетенциями с ориентацией на экологическую направленность, то есть уметь осваивать специализированные информационно-воспитательные технологии и ресурсы экологического назначения, разработанные в соответствии с требованиями ФГОС ДО и к содержанию той или иной образовательной области, а также формировать готовность к их эффективному внедрению в образовательно-воспитательную экологическую деятельность современной дошкольной образовательной организации, что существенно повысит качество и уровень экологической образованности у детей дошкольного возраста, которые воспитываются в цифровом медиаобществе.

Литература:

1. Александрова Н.С. Интеграция педагогического и культурологического знания в духовном воспитании личности // Педагогика. Общество. Право. 2013. № 2. С. 22-35.
2. Аргунова М.В., Ермаков Д.С. Социально-педагогические аспекты формирования экологической грамотности // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. С. 748.
3. Артамонова Е.И. Экологическая культура учителя // Педагогическое образование и наука. 2005. № 2. С. 22-28.
4. Васильева М.А., Комарова Т.С., Гербова В.В., Комарова И.И. Программа воспитания, обучения и развития в детском саду // Дошкольное воспитание. 2003. № 1. С. 12-19.
5. Везетиу Е.В., Гукина Н.В. Психолого-педагогические особенности развития речи детей раннего дошкольного возраста // Проблемы современного педагогического образования. 2015. № 47-2. С. 53-58.
6. Везетиу Е.В., Пикалова К.С. Сущность понятия «трудолюбие» детей дошкольного возраста // Проблемы современного педагогического образования. 2015. № 46-2. С. 45-50.
7. Богуславская Т.Н. Дошкольное образование России. Содержание дошкольного образования и развивающие программы: монография. Saarbrücken: Lap Lambert, 2012. 104 с.
8. Гладкая И.В. Становление экологического мировоззрения студентов вуза в диалоге поколений // Диалог поколений: социально-педагогические ракурсы: материалы XXXI Всероссийской научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 2010. С. 242-247.
9. Комарова И.И. Будущее дошкольного образования в эпоху цифровизации // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2018. № 8. С. 16-25.
10. Комарова Т.С., Пантелеева Н.Г. Организация педагогической работы по воспитанию любви к родному краю у старших дошкольников // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2010. № 1. С. 30-35.
11. Крамаренко Н.С. Доверие в процессе самореализации личности (постановка проблемы) // Вестник Университета Российской академии образования. 2010. № 5. С. 111-114.
12. Крамаренко Н.С. Доверие в самоосуществлении человека в «виртуальном мире»: субъектный подход: монография. Москва: РАО, 2012. 206 с.
13. Крамаренко Н.С. Социокультурная среда цифровой эпохи: от психологических рисков к возможностям развития личности // Вестник Московского государственного областного университета. 2016. № 4. С. 15.
14. Куланина И.Н. Социально-коммуникативное развитие детей дошкольного возраста как аспект личностного становления // Инновационная деятельность в дошкольном образовании: матер. IX Междунар. науч.-практ. конф. Москва-Ярославль, 2016. С. 176-180.
15. Мельников Т.Н., Москвина А.С., Третьяков А.Л. Музейная педагогика как инновационная технология организации экологического образования детей дошкольного возраста // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2019. № 3. С. 23-29.
16. Москвина А.С., Быковская Т.Е., Пантелеева Н.Г., Балабас Н.Н., Третьяков А.Л. Особенности реализации содержания экологического образования в условиях дошкольной образовательной организации // Перспективы науки и образования. 2019. № 5. С. 271-288.
17. Николаева С.Н. Приобщение дошкольников к природе в детском саду и дома: учеб. пособие. Москва: Мозаика-Синтез, 2013. 120 с.
18. Ниязова А.А., Садыкова Э.Ф. Экологическое образование обучающихся в условиях устойчивого развития общества // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2018. Т. 24. № 1. С. 15-18.
19. Новикова Г.П. Актуальные проблемы реализации ФГОС ДО на современном этапе // Наука и школа. 2015. № 6. С. 40-48.
20. Печерская Э.П., Звоновский В.Б., Меркулова Д.Ю., Мацкевич М.Г., Плешаков В.А. Первые шаги детей в Интернете // Социологические исследования. 2014. № 12. С. 74-80.
21. Рыжова Н.А. Образование для устойчивого развития: что может детский сад? // Вестник экологического образования в России. 2017. Т. 2. С. 30-34.
22. Сарычева Л.В., Сен Н.И., Сырина Т.А. Соответствие информационных коммуникационных технологий компетентности преподавателей высшей школы требованиям профессионального стандарта // Мир науки. 2017. Т. 5. № 3. С. 23.
23. Сорокоумова Е.А. Уроки экологии в начальной школе: практическое пособие. Москва: АРКТИ, 2007. 44 с.
24. Третьяков А.Л. Экологическое образование детей дошкольного возраста: постановка проблемы // Язык и актуальные проблемы образования: науч. тр. IV Междунар. науч.-практ. конф. Москва, 2019. С. 317-321.
25. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». URL: <https://rg.ru/2018/05/08/president-ukaz204-site-dok.html> (дата обращения: 15.06.2020).
26. Федоров А.В., Новикова А.А. Основные теоретические концепции медиаобразования // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. 2002. № 1. С. 149-158.
27. Demidov A.A., Melnikov T.N., Moskvina A.S., Tretyakov A.L. The Organization of Ecological Education of Per-school Children by Means of Media Literacy Education: Theory, National Policy, Scientometrics and Vectors of Development. Media Education (Mediaobrazovanie). 2019. Т. 59. № 4. С. 470-481.

28. Gozalova M.R., Gazilov M.G., Kobeleva O.V., Seredina M.I., Loseva E.S. Non-verbal communication in the modern world. *Mediterranean Journal of Social Sciences*. 2016. Т. 7. № 4. С. 553-558.
29. Kave G., Shalmon M., Knafo A. Environmental contributions to preschoolers' semantic fluency. *Developmental Science*. 2013. № 1. pp. 124-135. DOI: 10.1111/desc.12010.
30. Byrne B., Coventry W.L., Olson R.K., Samuelsson S., Corley R., Willcutt E. G., Wadsworth S., DeFries J.C. Genetic and environmental influences on aspects of literacy and language in early childhood: Continuity and change from preschool to Grade 2 // *Journal of Neurolinguistics*. 2009. № 3. pp. 219-236. DOI: 10.1016/j.jneuroling.2008.09.003.
31. Hahn E.R., Garrett M.K. Preschoolers' moral judgments of environmental harm and the influence of perspective taking // *Journal of Environmental Psychology*. 2017. № 53. pp. 11-19. DOI: 10.1016/j.jenvp.2017.05.004.
32. Corraliza J.A., Collado S. Ecological Awareness and Children's Environmental Experience // *Papeles Del Psicologo*. 2019. № 3. pp. 190-196. DOI: 10.23923/pap.psicol2019.2896.
33. Frantz C.M., Mayer F.S. The importance of connection to nature in assessing environmental education programs // *Studies in Educational Evaluation*. 2014. № 41. pp. 85-89. DOI: 10.1016/j.stueduc.2013.10.001.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Уртенова Альбина Умбаровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск)

ВОЗМОЖНОСТИ ИНФОРМАТИЗАЦИИ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В настоящей статье мы исследуем возможности применения информационных технологий в начальной школе для повышения качества математических знаний младших школьников.

Ключевые слова: информационные технологии, информатизация, математическое образование, младшие школьники.

Annotation. In this article, we explore the possibilities of using information technology in primary schools to improve the quality of mathematical knowledge of younger students.

Keywords: information technologies, Informatization, mathematics education, primary school children.

Введение. Информатизация приобретает все большую значимость в жизни человека, меняет общественные отношения, ускоряет прогресс. В этот период, в период перехода стран к информационному обществу, необходимо подготовить человека к быстрому восприятию и обработке больших объемов информации, овладению им современными средствами, методами и технологиями деятельности.

Необходимость информатизации и непосредственно связанной с ней компьютеризации многих сфер человеческой деятельности является одной из глобальных проблем современности. Важное значение ей придается и у нас в стране: «Масштаб влияния отрасли информационных технологий на государство значительно превосходит сугубо отраслевые эффекты. Развитие информационных технологий является одним из важнейших факторов, способствующих решению ключевых задач государственной политики Российской Федерации...» [4]. В том же документе отмечается: «В части развития школьного образования необходимы дальнейшее совершенствование физико-математического образования и подготовки в сфере информационных технологий, поддержка общеобразовательных организаций, специализирующихся по этим направлениям, и увеличение их общего количества. Сильные школы, лицеи, гимназии и интернаты физико-математического профиля в крупных городах являются фундаментом для формирования большого количества профессионалов отрасли высокого уровня» [4]. Для развития данной отрасли, с одной стороны, необходимо постоянно поддерживать интерес обучающихся к естественно-научным дисциплинам на всех уровнях образования. А с другой стороны, широкое использование дидактического потенциала информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения является необходимой базой для глубокого освоения данных дисциплин.

«Процесс гуманизации образования на практике сопровождается гуманитаризацией его основных составляющих. Наиболее сложной в этом плане является математическая составляющая, так как математика, будучи консервативной наукой, требует особых усилий для освоения» [7].

Вызовы, сопровождающие общественное развитие в последнее время, дают четкий сигнал о необходимости использования информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе. А стремительный скачок в развитии электронной техники, программного обеспечения и их доступность стали необходимой основой для активного и эффективного использования в образовательном процессе. В связи с этим происходит изменение ориентиров в образовании учащихся (в т.ч. естественнонаучном) в целом. Система образования претерпевает определенные изменения, в том числе и система начального образования.

Изложение основного материала статьи. Вопросы использования информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе исследуются учеными достаточно длительное время. По данной проблеме имеют теоретические наработки такие известные ученые, как Я.А. Ваграменко, Л.Х. Зайнутдинова, О.А. Козлов, А.А. Кузнецов, Э.И. Кузнецов, В.Р. Майер, Л.П. Мартиросян, С.В. Панюкова, И.В. Роберт, Г.Д. Глейзер, Ю.М. Колягин, Г.Л. Луканкин, В.А. Оганесян, А.Н. Пышкало, В.Я. Саннинский, А.А. Столяр и др. Практические аспекты данной проблемы достаточно глубоко исследованы педагогами-новаторами и педагогами-практиками. Так, например, вопросы создания условий эффективного и безопасного использования электронных средств учебного назначения рассматриваются в работах Л.Л. Босовой, И.Е. Вострокнутова, И.В. Роберт, а технологии использования автоматизированных обучающих систем в учебном процессе – в работах С.Г. Данилюк, А.А. Павлова Ю.А. Романенко, В.И. Сердюкова и др.

Ранее проведенные исследования слабо затрагивают вопросы использования дидактического потенциала информационно-коммуникационных технологий на начальном уровне школьного образования. Использование информационных технологий на этапе начального образования приводит к качественно

новому состоянию технологической подготовки младших школьников, а интеграция информационных технологий с традиционными средствами обучения позволяет осуществлять образовательную подготовку младших школьников в сочетании с информационной. В настоящей статье мы исследуем возможности применения информационных технологий в начальной школе для повышения качества математических знаний младших школьников.

Информационно-компьютерные средства обучения являются одними из наиболее продуктивных средств обучения, поскольку они позволяют продемонстрировать недоступную непосредственному наблюдению физическую сущность протекающих процессов, реальное состояние, внешний вид и сущность изучаемых явлений, тем самым, делают процесс обучения более красочным и наглядным. Компьютерные средства позволяют облегчить усвоение абстракций, конкретизируя их в виде наглядных образов: схем, моделей, рисунков, тем более что учебное моделирование органически входит в систему учебных задач и игр. Указывая на то, что компьютер в современной школе становится универсальным обучающим средством, В.М. Гордиевских отмечает, что он: «Может быть с успехом использован на самых различных по содержанию и организации учебных и внеучебных занятиях» [2]. Внедрение информационно-коммуникационных технологий и компьютерных средств в учебный процесс существенно изменит соотношение контактного и дистанционного взаимодействия учащихся и педагогов. С внедрением современных технологий в образовательной сфере меняются формы обучения и подходы к управлению временем. Учебный процесс возможно осуществлять в любой точке, где имеется связь с Интернетом (участие в глобальной дискуссии в рамках виртуальной игры SecondLife или просмотр тематических форумов). Ученики получают не только расширенный доступ к контенту, но и возможность его создавать. Так, интерактивные технологии (от мультимедийных средств до мобильных измерительных и сенсорных устройств) качественно меняют взаимодействие участников образовательного процесса. У современных педагогов, хорошо владеющих компьютерами, компьютерными технологиями, возрастает потенциал применения современных инструментов в образовательных целях, в частности, для стимулирования инновационных форм коллективной работы и диагностики достижений обучающихся. Это ведет к необходимости внедрения новой системы управления учебным временем как обучающихся, так и самого преподавателя. Акцентируя внимание читателя на проблеме ускорения и качестве вводимых в систему образования компьютерных средств, К. Ахметов отмечает: «С внедрением более прогрессивных технологий преподавания и оценки результативности учащихся, в течение ближайшего десятилетия способы применения компьютеров будут радикально отличаться от современных» [1].

В современном мире формы взаимодействия человека и компьютера стали основной частью образовательного процесса, так как компьютер может эффективно использоваться на всех без исключения этапах процесса обучения: объяснение нового материал, закрепление пройденного, диагностика качества знаний, умений, навыков. Однако при использовании компьютера на уроках математики необходимо четко представлять тематику уроков, где информационные технологии могут быть действительно полезны. Педагог должен иметь устоявшиеся навыки работы с техническими устройствами, уметь классифицировать их по функциональным характеристикам. Не все технические устройства одинаково полезны в начальной и средней школе. Приведем перечень устройств и механизмов, наиболее часто используемых для реализации учебного процесса в начальной школе:

- компьютер, оснащенный соответствующим программным обеспечением, является основным устройством ИКТ;
- телевидение, видеозаписи, аудиозаписи;
- проектор;
- планшеты, которые вытесняют компьютеры вне школы, и доступные на них приложения, позволяют использовать их в широком спектре образовательных действий, включая самостоятельную работу учащихся с электронными изданиями,
- электронные образовательные издания, которые являются одним из значимых современных средств ИКТ, применяемых в образовательном процессе.

В настоящее время на уроках математики в начальной школе достаточно широкое и эффективное применение находит новая технология – интерактивная доска, которая позволяет использовать уже готовый наработанный материал при объяснении новой темы. При обучении математике возможности использования интерактивной доски достаточно велики. Это, к примеру, возможность демонстрации геометрических фигур, их группировки по различным признакам, возможность производить построения различной сложности без линейки на клетчатой поверхности. Все это упрощает и ускоряет работу на уроке. Также с помощью интерактивной доски возможно использовать образовательные издания в интерактивном формате, содержащие готовые интересные задания. Например, изображения объемных фигур в 3D формате с возможностью разворота и моментального сравнения с изображением плоской фигуры и предоставления возможности анализа их различий, что значительно экономит время учителя. Такой подход к использованию информационных технологий не только развивает творческие способности учеников начальной школы, активизирует мыслительную и познавательную деятельность младших школьников, но и формирует у них навыки владения техническими средствами, которые неопределимы в старшей школе.

Информационная подготовка учащихся начальных классов до сих пор базируется на хорошо зарекомендовавшем себя среди учителей начальных классов комплексе «Роботландия», который позволяет на начальном уровне помочь усвоить элементарные математические и лингвистические знания и навыки. В продвинутых школах также эффективно используется обучающий комплекс «Семейный наставник», который позволяет работать в двух режимах – тренажера, самоконтроля и контроля полученных знаний. Примерами тем для этого комплекса могут служить табличное и внетабличное сложение, вычитание, умножение и деление натуральных чисел, развитие устного счета, решение текстовых задач.

Все большую значимость сегодня приобретает сочетание аудиторной формы обучения с дистанционными технологиями. Многие учителя для такой работы используют обучающую платформу «Учи.ру». Обучение построено на выполнении интерактивных заданий, которые соответствуют школьной программе. Задания, как правило, моделируют ситуации из реальной жизни, знакомые любому школьнику. Выполняя задания, ребенок может сталкиваться с определенными трудностями, но данная программа предоставляет ребенку шанс вернуться назад и выполнить задание заново. По итогу выполненных заданий открывается новый блок. Например, ребенок прошёл блок «Решение уравнений» ему открывается блок

«Умножение» и так далее. По итогу прохождения всей школьной программы за 2 класс, ребенку высылается диплом об окончании. «Учи.ру» анализирует действия каждого ребенка: учитывает скорость и правильность выполнения заданий, количество ошибок, допущенных при решении какого-либо задания. На основе этих данных у детей автоматически выстраивается рейтинг.

Таким образом, использование на уроках и вне уроков интерактивных сайтов способствует повышению интереса у детей, повышению уровня усвоения урока, упрощению процесса усвоения материала.

Опыт показывает, что создание электронных вспомогательных средств не представляет большой трудности, поэтому главное в компьютерной поддержке состоит в том, чтобы четко выявить необходимость и проанализировать возможную результативность компьютерных уроков. Безусловно, применение современных компьютерных технологий при обучении математике помогает учащимся совместить в учебном процессе игровую и учебную деятельность, обучение становится увлекательным и интересным, при этом происходит плавная смена деятельности. Использование компьютерных технологий при обучении позволяет создать благоприятную обстановку, способствует развитию каждого ученика, усиливает мотивы обучения, развивает индивидуальные особенности ребенка, повышает активность, инициативность, эмоциональность, обеспечивает интеллектуальное развитие, способствует формированию навыков самообразования и самоконтроля, снижает дидактические трудности у обучающихся. Подчеркивая положительную роль использования электронных обучающих средств и программ в образовательном процессе школы, Е.В. Чернобай отмечает: «Учебный процесс в информационно-образовательной среде образовательного учреждения, основанный на использовании средств ИКТ, по сравнению с традиционным процессом обучения, позволяет:

- увеличить возможности выбора средств, форм и темпа изучения образовательных областей;
- обеспечить доступ к разнообразной информации из лучших библиотек, музеев; дать возможность слушать лекции ведущих учёных и задавать им вопросы, принимать участие в работе виртуальных школ;
- повысить интерес учащихся к изучаемым предметам за счёт наглядности, занимательности, интерактивной формы представления учебного материала, усиления межпредметных связей;
- повысить мотивацию самостоятельного обучения, развития критического мышления;
- активнее использовать методы взаимообучения (обсуждение учебных проблем на форумах, в чатах, оперативное получение подсказок);
- развивать учебную инициативу, способности и интересы учащихся;
- создавать установку на непрерывное образование в течение жизни» [7].

Таким образом, для успешного использования ИКТ на уроках математики учителю необходимо грамотно сформировать план урока, необходимо определить, какое оборудование будет использоваться на данном уроке.

Выводы. Математика является основой развития познавательных действий. Логика лучше всего развивается при использовании наглядного материала. Использование ИКТ на уроках математики способствует мотивации учеников. Компьютерные математические игры – это одно из средств педагогики, помогающее развиваться каждому ученику. Они развивают не только психологические процессы, но и сенсомоторные навыки, умения наблюдать и анализировать свои действия. Математика является эффективным средством развития личности школьника.

Использование различных ИКТ при обучении математике помогает разнообразить урок. Есть множество платформ для закрепления материалов дома, они выполнены в форме игры. Дети очень увлекаются и погружаются в игру, что способствует закреплению изученного материала.

Дидактический материал ИКТ разнообразен как по форме, так и по содержанию. Использование ИКТ позволяет выйти за рамки учебника, то есть расширить кругозор детей. Ученик становится исследователем, у него формируются такие качества, как настойчивость, трудолюбие, самостоятельность.

Существующие противоречия между потребностью общества в использовании ИКТ, в том числе в начальной школе при изучении математики и отсутствием обоснованной системы использования информационных технологий в различных разделах формирования математических знаний у младших школьников обуславливают актуальность нашего исследования, целью которого является обоснование, через результативность, эффективности использования ИКТ на уроках математики в начальной школе.

Литература:

1. Ахметов К. Взаимодействие человека и компьютера: тенденции, исследования, будущее // Форсайт - Т. 7. - № 2. - 2013. – С. 58-68.
2. Гордиевских В.М., Петухов Д.В. Технические средства обучения: Учеб. Пособие. - Шадринск: ШГПИ, 2006. - 152 с.
3. Макеева О.А., Макеева С.А. О важности математических знаний. Проблемы современной науки // Сборник научных статей. – Ставрополь: Логос, 2011. – С. 3-11.
4. Распоряжение Правительства РФ № 2036-р от 01.11.2013 г. «Стратегия развития отрасли информационных технологий в Российской Федерации на 2014-2020 годы и на перспективу до 2025 года». - С. 2.
5. Столяревская А.Л. Формирование информационной культуры студентов педагогических вузов при изучении курса информатики: автореф. дис. на соискание наук. степени канд. пед. наук: 13.00.01 «Теория и история педагогики» / А.Л. Столяревская. - Харьков, 1998. - 18 с.
6. Ургенова А.У. Основы информационной культуры студента педагогического направления // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. - №56-10. – С. 220-227.
7. Ургенова А.У., Ургенов Н.С. Математическая культура: структура и содержание // Сибирский педагогический журнал. – 2014. - №2. – С. 51-56.
8. Чернобай Е.В. Технология подготовки урока в современной информационной образовательной среде: пособие для учителей общеобразоват. учреждений / Е.В. Чернобай. - М.: Просвещение, 2012. - 56 с.

УДК 37.046:001.08

кандидат педагогических наук, доцент Усков Сергей Валерьевич
 Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь);
старший преподаватель кафедры тактико-специальной
и огневой подготовки Веремьев Алексей Сергеевич
 Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь);
преподаватель кафедры огневой и физической
подготовки Антоненко Александр Александрович
 Волгодонский филиал федерального государственного казенного
 образовательного учреждения высшего образования «Ростовский юридический
 институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Волгодонск)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СПОРТИВНО-БОЕВЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РУКОПАШНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ ПОЛИЦИИ

Аннотация. В исследовании раскрыты вопросы специфики формирования педагогических технологий, как инноваций в современной системе образования. Так же обозначены основные недостатки существующего подхода к развитию навыков и качеств рукопашного боя у курсантов образовательных организаций МВД России, и на основании рассмотренного - особенности создания и совершенствования технологий профессиональной рукопашной подготовки в системе высшей школы полиции, в первую очередь посредством «спортизации» всего учебно-воспитательного процесса.

Ключевые слова: курсант, педагогика, профессиональная рукопашная подготовка, спортивная тренировка, технология.

Annotation. There are is exposed questions of specific of forming of pedagogical technologies in research, as innovation of in the modern system of education. Similarly is marked basic lacks of the existing going near development of skills and internalss of hand - to hand fight for the cadets of higher educational establishments of Ministries of internal Affairs of Russia, and on the basis of it features of creation and perfection of technologies of professional hand - to - hand combat training in the system of higher school of police, first of all by means of passing to the sporting training of all educational process.

Keywords: cadet, pedagogic, professional hand - to - hand combat training, sporting training, technology.

Введение. Педагогическим фундаментом способа организации учебно-воспитательного процесса рукопашной подготовки в высшей школе полиции России, в качестве первостепенной идеологии, должно быть предположено гуманистическое мировосприятие, предполагающее развитие таких характеристик индивидуальности, как осмысление спонтанности бытия в даосском понимании этой философской концепции, то есть гармоничная взаимосвязь природы и человека, со всеми вытекающими от этого законами и процессами, а также уход от авторитарного способа осознания, контроль эмоций, толерантность и умение, в случае необходимости, идти на компромисс.

Возникает вопрос, как всё это взаимосвязано с технологизацией процесса обучения и воспитания? Для ответа необходимо, по нашему мнению, проанализировать саму теорию научного определения «педагогическая технология».

Изложение основного материала статьи. Научно-исторический термин «технология» возник ещё в девятнадцатом веке, на фоне бурного промышленного развития США и ряда ведущих европейских государств. Данное понятие трактуется с латинского языка как *techne* – искусство, наука, ремесло, + *logos* – воззрение, учение. Оно представляло собой в те далёкие времена общность теоретических и практических сведений о методиках и средствах работы с различными материалами. Так же содержало в себе и умение владения процессом, в связи с чем индивидуализировалось.

Технология в процессуальном понимании даёт ответ на вопрос: «Как, из чего и посредством чего, что-либо выполнить?» К значимым особенностям технологии причисляют типизацию, стандартизацию, унификацию общего направления действия и потенциал его воспроизводства относительно к поставленным обстоятельствам.

Относительно научной педагогики еще великий чешский мыслитель Я.А. Каменский [4] искал такое совокупное направления процесса обучения и воспитания, при которой оно реализовывалось бы по общим правилам людей и окружающего мира. В этом случае учебно-воспитательный процесс не затребовал бы ничего, кроме дидактически грамотного распределения времени, учебных дисциплин и методик. Начиная с работ Я.А. Каменского, в научной педагогике предпринималось немало усилий создать учебно-воспитательный процесс аналогично идеально настроенному механизму.

В современном понимании педагогическая технология определяется как общность методов и средств, ориентированных на научно обоснованную результативную систему учебно-воспитательного процесса.

Это фундаментальная основа педагогического процесса, в котором сосредоточивается её оригинальность и характерные качества теоретической, методической, нормативной и категориальной составляющих. Предполагает выражение целей и задач через итоги обучения и воспитания, проявленные в действиях учеников (курсантов), прочно осмысливаемых и устанавливаемых.

Главными составляющими технологической системы определяются, во-первых, информационный компонент (цель, задачи, состав обучения и воспитания и методики её осуществления); инструментальный компонент (научно-практическое, программно-образовательное, учебно-методическое и материально-техническое оснащение); социальный компонент (профессионально компетентные, грамотно обученные и ориентированные на целеполагание преподавательские кадры).

Из всего выше обоснованного можно предположить, что «педагогическая технология» в направлении спортивной педагогики специально ориентирована на единое развитие индивидуальности как ученика спортсмена, так и профессионала тренера. В нашем случае курсанта - рукопашника и преподавателя высшего учебного заведения МВД.

В структуре педагогической технологии спортивной тренировки присутствуют ещё и функции диагностики функциональной пригодности, прогноза спортивных достижений, планирования микро, макро и мезоциклов тренировки и поправки соревновательно-тренировочной деятельности.

Не смотря на то, что учебно-воспитательная теория и практика определяется термином «технология», так как является одним из направлений производственной деятельности человека, образование значительно различается от процесса создания материальных ценностей. Педагогические технологии содержат ряд специфических признаков:

- большая часть технологического процесса располагает воспитательным потенциалом (педагогические принципы воспитывающего обучения спортивной тренировки): где то формируются нравственные составляющие, где то психологические, где то интеллектуальные и т.д.;

- не все учебно-методические компоненты возможно кодировать и алгоритмизировать, то есть технологизировать;

- каждый часть технологии обязана содержать свою область применения в едином учебно-воспитательном процессе;

- педагогические технологии результативны только в случае интеллектуального и нравственно-психологического обоснования и при наличии практической апробации;

- технологии учебно-воспитательного процесса, их формирование и использование предполагает творческо-личностной инициативности преподавателя и ученика (курсанта);

- на позитивный итог технологического процесса педагогического взаимодействия огромное воздействие оказывает степень профессионализма преподавателя, объединенный морально-психологический климат в учебной группе (взводе, классе).

Показанные специфики достаточно ярко обуславливают многогранность педагогических технологий, их динамичность, мобильность и одновременно зависимость от многочисленных объективных и субъективных составляющих. И вместе с тем всё разнообразие учебно-воспитательных технологий имеет общие качества, роднящие педагогический процесс с технологическими процессами на производстве.

Необходимо так же отметить, что не каждая педагогическая система отвечает всем признакам технологии. Покажем эти критерии:

1. Эффективность учебно-воспитательного процесса, которая определяется качественными трансформациями в развитии, обучении и воспитании учеников (курсантов) на основе использования этой технологии.

2. Целеустремленность учебно-воспитательной системы, ориентирующая на то, что приобретаемый педагогический итог не случаен, так как изначально планировался, и для его решения разрабатывалась данная педагогическая технология.

3. Систематичность, ориентирующая на то, что предлагаемая педагогическая технология – это не разнообразный комплект различных способов и средств, а научно обоснованный способ организации действий, объединенных необходимой логикой их употребления в данных обстоятельствах.

4. Информационность, выявляющая потенциалы педагогической технологии как фундамента прогрессивного учебно-воспитательного опыта.

5. Современность, обнаруживающаяся в выполнении чётких дидактических вопросов, которые получается осилить в практике педагогической деятельности, применяя данную учебно-воспитательную технологию.

6. Алгоритмизация, эталонность и моделирование учебно-методического материала, так как собственно это и даёт возможность алгоритмизировать весь педагогический процесс – работу преподавателя и курсанта.

Относительно целеполагания, на выполнение которого сориентирована данная технология, возможно приблизительно отметить ряд их направлений: технологии обучения, воспитания, анализа и управления. Приблизительно – потому что все педагогические процессы всё равно в той или иной степени всегда «пересекаются». Особенно это касается педагогических технологий спортивной тренировки, где несомненно присутствует и процесс обучения техники и тактики двигательного действия, и воспитание физических, психологических и нравственных качеств, и система организации и управления, и контрольный анализ различных двигательных, интеллектуальных, психологических и функциональных показателей.

Для формирования технологии обучения и воспитания нужен достаточно большой объём знаний узловых положений методик преподавания, профессиональные умения использования их на практике. Педагогическая технология не предусмотрена в учебно-воспитательном процессе в разрыве с его совместной методологией, целью, задачами и содержанием. Она представляет собой организационный и учебно-методический инструментальный педагогического процесса. Вместе с тем методики обуславливаются теоретической базой формирования технологий учебно-воспитательного процесса.

Классическая научная педагогика [2] оперирует двумя магистральными и взаимосвязанными процессами – учебно-воспитательный процесс и процесс познания и развития. Если обучение и воспитание – это целеустремленный процесс взаимосвязи и взаимовоздействия преподавателя и курсанта, то познание и развитие обуславливается исключительно личностным восприятием. По этим причинам, перед дидактикой формирования технико-тактических навыков и воспитания физических качеств рукопашной подготовки курсантов высшей школы полиции поднимается задача создания таких технологий, задачи которых определялись бы не только механическим заучиванием определённых технических или тактических двигательных действий, не только воспитанием различных качеств специальной физической или психологической составляющей, а в первую очередь в перманентном процессе накопления опыта творческой деятельности, воспитания постоянного стремления к чему то новому, к личностному совершенству.

Как мы указывали выше, кардинальным направлением работы системы образования, в том числе и в высших ведомственных учреждениях России, обязаны быть положены инновационные учебно-воспитательные системы, сформированные на основе психолого-обучаемо-воспитательных и философско-методологических познаний, которые дадут возможность одолеть имеющиеся на сегодняшний день несоответствия между теорией и практикой учебно-воспитательного процесса. Фундаментом данных систем обязаны стать такие педагогические технологии, которые будут представлять собой системное единство методов, способов, подходов и средств, сориентированных, на совершенствование индивидуальности курсантов, и только посредством этого на развитие их двигательного, интеллектуального, физического и нравственно-психологического профессионального уровня компетенции.

Как уже было нами неоднократно отмечено выше, в спортивной педагогике [5], как и в большинстве иных направлений профессиональной подготовки, в настоящее время получают большое применение инновационные педагогические технологии с применением наиболее прогрессивных методик.

Данное направление профессиональной подготовки, из-за своих специфических особенностей (в первую очередь из-за прямой взаимосвязи с научной физиологией, как основой всего учебно-методического наполнения), всегда стояло несколько особняком от других видов профессионального обучения. В связи с этим структура методик спортивно-тренировочного процесса всегда состоит как из общепедагогических методов, так и из специальных методов спортивной тренировки.

Активная работа над решением научных и технологических вопросов профессионального спорта позволила в последнее время достичь реальных позитивных изменений в реорганизации двигательных, интеллектуальных, функциональных и психологических возможностей спортсменов, таких показателей динамической ловкости, скоростно-силовых характеристик выносливости, специальной гибкости, оперативно-тактического интеллекта, волевых качеств, – всего диапазона психофизиологических способностей, обуславливающих высокие спортивные достижения, которые уже периодически выходят за все возможные научно обоснованные уровни предела человеческих возможностей.

Современный профессиональный спорт, как квинтэссенция научно-методических, технологических и организационных разработок элитного спорта, в этом направлении определяется наиболее актуальным предметом для исследования сформированных спортивной педагогикой и апробированных практикой способов, средств, методов, условий и организационных форм, обеспечивающих акмеологическое самосознание личности.

Практическое значение этих исследований [1; 3] содержится в появившемся в настоящее время потенциале конверсии педагогических технологий спортивно-тренировочного процесса в теорию и практику специального профессионального обучения будущих офицеров полиции.

Выводы. Проведенные нами ранее многочисленные исследования [6; 7; 8; 9] дают возможность обозначить определяющие концепции, предполагающие формирование и апробирование инновационных педагогических технологий в направлении профессиональной рукопашной подготовки курсантов высших учебных заведений МВД:

1. Имеющиеся на данный момент унитарные учебные программы, строго определяющие целеполагание данного направления профессиональной подготовки, как достижение устаревших и не отвечающих нынешним реалиям нормативов, требуют замены инновационными педагогическими технологиями, сориентированными на раскрытие максимально возможных потенциалов для полноценного и всеобъемлющего использования индивидуальных творческих качеств каждого курсанта.

2. Возможность рукопашной подготовки личности курсанта определяется взаимодействующим (интегральным) комплексом двигательных, умственных, физических и морально-психологических способностей, обусловленных как на генетическом уровне, так и посредством дидактически грамотно организованного учебно-воспитательного процесса. В свою очередь высокий уровень развития оперативно-тактического интеллекта подкреплённый сформированными навыками целесообразного контроля и управления личностным психофизиологическим состоянием, возможность модифицировать его в необходимых границах, даёт высокий процент мотивации к совершенствованию навыков и качеств рукопашного боя.

3. Направляющей мотивацией к занятиям рукопашной подготовкой у курсантов высшей школы полиции должна стать осмысленная необходимость формирования и совершенствования навыков и качеств рукопашного боя. В свою очередь необходимость стремления к совершенству в развитии навыков и качеств рукопашной подготовки базируется на понимании жизненной необходимости (вопрос сохранения здоровья, а в ряде случаев и самой жизни); чувства удовольствия от двигательной активности, что физиологически оправданно у молодого и растущего организма; здоровье формирующим образом жизни, что обеспечивает хорошие результаты в иных направлениях учебной деятельности, и в дальнейшем высокий потенциал карьерного роста; а также личностное самоуважение и уважение командиров и товарищей по взводу.

4. Главным обстоятельством позитивного изменения двигательных, физических и психологических показателей является учебно-тренировочный процесс, как осознано разработанная педагогическая система использования физических и психологических нагрузок, предъявляемых к психофизиологическим составляющим комплексной жизнедеятельности организма, в научно обоснованных теоретико-методических закономерностях тренировочно-соревновательной деятельности. Что в свою очередь выражается в достаточно специфических принципах спортивной педагогики: формах, количествах, мощностях, интенсивностях и пропорциональностях, скоординированных с психофизиологическим состоянием организма, динамикой его возрастного созревания и профессионального формирования, а также индивидуальными генетическими особенностями и мотивациями.

5. Фундаментом инновации, оптимизации и усовершенствования методик, форм и способов организации и контроля учебно-тренировочного процесса профессиональной рукопашной подготовки в высшей школе полиции России, может принять на себя функции научно обоснованная внедрение проверенных соревновательной практикой педагогических технологий спортивной тренировки различных направлений единоборств в профессиональном спорте высших достижений, спроектированных к целям и задачам формирования специальных навыков и качеств рукопашного боя будущих офицеров полиции, включая всевозможные направления их спортивной и двигательной активности. То есть целеполагающим направлением реорганизаций в данном виде профессионального обучения и воспитания является его «спортизация», объединяющая как можно больше педагогических технологий, спортивно-боевого совершенствования личности курсанта.

Литература:

1. Бальсевич, В.К. Спортивно ориентированное физическое воспитание учащихся общеобразовательных школ: монография / В.К. Бальсевич. – Санкт-Петербург: НИИФК, 2006. – 170 с.
2. Буланова-Топоркова, М.В. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие / М.В. Буланова-Топоркова, Л.Д. Столяренко, С.И. Самыгин др. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 544 с.
3. Лубышева, Л.И. Теоретико-методологические и организационные основы формирования физической культуры студентов: автореф. дис. докт. пед. наук / Л.И. Лубышева. – Москва, 1992. – 58 с.

4. Коменский, Я.А. Великая дидактика. Избранные педагогические сочинения / Я.А. Коменский. – Москва: Учпедгиз, 1955. – 648 с.
5. Неверкович, С.Д. Педагогика физической культуры и спорта: учебник для ВУЗов ФКиС / С.Д. Неверкович, Т.В. Аронова, А.Р. Баймурзин и др. – Москва: Академия, 2010. – 336 с.
6. Светличный Е.Г. Концепция контекстного обучения как теоретическая основа подготовки специалиста в области юриспруденции // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта. – 2016. – Выпуск 50 (2). – С. 127-132.
7. Усков, С.В. Возможности оптимизации систем спортивной тренировки каратэ-до и дзю-до в целостную педагогическую технологию / Современные проблемы науки и образования: научный журнал РАЕ. – 2015. – № 4; URL: www.science-education.ru/127-20510.
8. Усков, С.В. Пути создания рациональной педагогической технологии специальной рукопашной подготовки в высшей школе полиции России / С.В. Усков // Проблемы современного педагогического образования: научный журнал. – Ялта: ГПА КФУ им. В.И. Вернадского, 2016. – В. 51. – Ч.1. – С. 204-211.
9. Усков, С.В. Рукопашная подготовка (частная педагогическая технология преподавания учебной дисциплины для ВУЗов МВД России: научно-практическое пособие / С.В. Усков. – Симферополь: ДИАИПИ, 2017. – 96 с.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Хайруллин Рестям Давлетбаевич
Российский государственный университет правосудия, Приволжский филиал (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Ипатова Ирина Серафимовна
Российский государственный университет правосудия, Приволжский филиал (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Храмова Юлия Николаевна
Российский государственный университет правосудия, Приволжский филиал (г. Нижний Новгород)

УЧЕБНИК ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье рассматривается проблема написания современного отечественного профессионального учебника в свете сегодняшних вызовов в глобальном образовательном пространстве. Авторы видят решение этой задачи в использовании самых современных достижений в области информационных технологий и дидактики на пути постепенного перехода от печатных изданий полностью к электронным носителям. Обращается внимание на то, что современная молодежь активно использует в повседневной жизни гаджеты и назрела потребность в создании мобильного учебника, удобного в применении в любых условиях. Авторы приводят конкретный пример использования аутентичных материалов на промежуточном этапе создания электронного учебника, а также подчеркивают необходимость учитывать междисциплинарные связи.

Ключевые слова: мобильность, мотивация, профессиональный подязык, кейсы, проблемные ситуации, аутентичные источники, междисциплинарные связи.

Annotation. The article raises the problem of making an ESP textbook in the light of today's challengers in global, mobile world. There is a big demand in advanced English textbooks in Russian education publishing market and the supply seems quite obvious. Nowadays, there are not enough domestic textbooks for law students containing the latest achievements in the field of information technology. The authors believe that it should be a textbook of problematic content with professional cases, with audio and video applications and possibly video films of legal content. Performing creative professional tasks forms the motivational sphere of speech activity, brings the student to the level of professional speech in a foreign language. During the educational process, students not only acquire knowledge and skills, but also develop themselves, which corresponds to the principle of learning at a high level of difficulty. To manifest their idea the authors bring the example of tasks that might be used in a textbook and also target a need for courses integration.

Keywords: mobility, ESP textbook, information technology, problematic contents, professional speech in a foreign language, legal speaking skills, motivation.

Введение. Мобильность (от латинского *mobilis* - подвижный) сегодня, в эпоху глобализации, охватывает практически все стороны жизни мирового сообщества и образования в том числе. Поэтому появилась потребность в создании учебных материалов и учебника в частности, с которым можно было бы удобно и эффективно работать [1, с. 142]. Появление электронного учебника для массового пользования студентами еще не стало реальностью, однако такая тенденция уже имеет место и движением в этом направлении, может, на наш взгляд, стать написание пока еще печатного варианта, который бы включал в себя самые последние дидактические и информационно-технологические достижения.

Изложение основного материала статьи. Распространенным фактом является то, что большинству студентов высших учебных заведений не хватает навыка общения на английском языке. Распространение глобализация и все возрастающая конкуренция на рынке труда на международном уровне вновь сделали акцент на необходимости владения английским языком, как на базовом, так и профессиональном уровне [4, с. 345]. Эти требования, ожидаемые работодателями в настоящее время от выпускников и вуз, играют важную роль в достижении этой цели.

Работодатели сетуют на то, что плохая компетенция в области английского языка мешает выпускникам эффективно общаться на рабочем месте [6, с. 241]. Существует серьезная озабоченность в увеличении разрыва между навыками общения на английском языке кандидатов на работу и языковая компетентность, необходимая для трудоустройства.

Академические круги и практики признают, что ни один учебник не является идеальным, поскольку преподавание и изучение языков - это сложные процессы, которые не могут быть удовлетворены готовым набором типовых заданий, так как требуют включения различных материалов мобильного, технологического характера на современном познавательном уровне.

Сегодня издание учебников дело прибыльное, однако их формат часто во многом похож, а наличие «искусственных» диалогов и неактивная грамматика по-прежнему являются их отличительной чертой [3, с. 93].

В тоже время, внимательная работа издательств по выпуску учебных материалов по новейшим исследованиям методологии обучения иностранному языку, прикладной лингвистике, культурному контексту, работы известных лингвистов способствуют предпочтению учебнику как основному учебному средству.

Разумеется, современный преподаватель не игнорирует и другие учебные материалы, такие как: Интернет, газеты, журналы, аудио и видео диски и другие печатные материалы. Тем не менее, учебник, достаточно автономен и все еще остается самым дешевым учебным продуктом и сильно не привязан к электронному оборудованию [7, с. 497].

Цель курса по иностранному языку (английскому) – это главное, что определяет его мобильность. В-первых, студенты ожидают в итоге удовлетворить свои когнитивные и профессиональные потребности; во-вторых, оценить социальный статус и предыдущий опыт изучения иностранного языка, в-третьих, нужно определиться, какой именно иностранный им нужен.

По-прежнему многие преподаватели планируют занятия и количество часов исходя из учебника. Есть и те, кто умеют обучать языку, а не механически его «проходить», меняя местами разделы, изменяя и адаптируя их под конкретные группы студентов и их межличностные отношения.

В настоящее время мы видим постоянный поиск эффективных способов обучения, формирующих у студента способность оперативно реагировать на вызовы в своей профессиональной сфере, так как иностранный язык является неотъемлемым компонентом профессиональной подготовки современного специалиста любого профиля.

Целью курса по иностранному языку является приобретение студентами коммуникативной компетенции для квалифицированной информационной и творческой деятельности в разных сферах и ситуациях делового партнёрства [12, с. 265].

Иностранный язык как учебная дисциплина может оказать положительное воздействие на личность будущего юриста, на становление его профессиональной мобильности, т.е. на подготовку специалистов, умеющих быстро реагировать на новые вызовы времени.

Сегодня не хватает отечественных учебников по юриспруденции с использованием новейших достижений в области информационных технологий. Мы полагаем, что это должен быть учебник проблемного содержания с профессиональными кейсами, с аудио и видео приложениями и возможно видео фильмами юридического содержания.

В начале 1980-х английские исследователи Т. Хатчинсон и А. Вотерс [13] выделили ESP/LSP (English for Specific Purposes/Language for Specific Purposes) как отдельный подязык, что было обусловлено потребностью экономистов, юристов, медиков, осуществляющих международное взаимодействие с партнерами общаться на иностранном (английском) языке на профессиональные темы.

Мобильность людей не была такой активной, и контактов с носителями языка было меньше, чем сейчас, поэтому обучение иностранному языку носило репродуктивный характер. Студенты изучали ESP через чтение юридических материалов и их перевод. Задача общения на иностранном языке на профессиональные темы в устном формате не ставилась.

С течением времени, вследствие интенсивных зарубежных профессиональных контактов устному общению на профессиональные темы, стало уделяться первостепенное внимание.

В своих работах в области методики преподавания иностранного языка в неязыковых вузах авторы П.В. Сысоев, В.В. Завьялов ставят вопрос о необходимости соответствия предметного содержания обучения дисциплины «Иностранный язык для профессионального общения» профильной специализации студентов [8].

От того, какими будут методическая направленность и содержание вузовского учебника, в значительной степени зависит качество подготовки специалиста. Очевидно, что современный учебник должен иметь коммуникативную направленность [10, с. 171]. В ходе обучения профессиональному языку студенты получают коммуникативные задания в различной форме, моделирующие профессиональную ситуацию.

Учебный материал в учебнике всегда организован определенным образом, т.е. имеет структуру усвоения определенного набора лексических и грамматических упражнений. Усвоение грамматических структур также основано на употреблении профессиональной лексики, семантизируемой через систему упражнений, разработанных в различных пособиях на кафедре языкознания и иностранных языков РГУП (Российский государственный университет правосудия). Это позволяет студентам глубже овладеть иностранным языком в сфере своей будущей профессиональной деятельности.

Если содержание материала приближено к схеме их практической деятельности, вероятнее всего успех подготовки специалиста будет выше. Поэтому, на наш взгляд, в учебник по ESP надо обязательно включать проблемные ситуации, деловые и ролевые игры, моделирующие возможные ситуации будущей практической деятельности специалиста. В играх формируются умения «выходить из положения» всеми доступными средствами, переспрашивая, уточняя и т.д. [5, с. 36]

Выполнение творческих профессиональных заданий формирует мотивационную сферу речевой деятельности, выводит студента на уровень профессиональной монологической речи на иностранном языке [11, с. 303]. В ходе учебного процесса студенты не только приобретают знания и умения, но и развиваются сами, что соответствует принципу обучения на высоком уровне.

Известно, что интересный, коммуникативный учебник может быть способом мотивации в изучении иностранного языка, поэтому его создание нужно рассматривать как один из инструментов в формировании языковой компетенции.

Как известно, в изучении языка в большинстве учебных материалов выделяют три практические стороны: механическая, смысловая, коммуникативная. Эти виды практической деятельности включаются в методической последовательности в каждую главу (unit) учебника, потому как студентам, прежде чем выйти на уровень свободного высказывания в рамках коммуникативного взаимодействия, необходимо сначала проработать управляемые практические задания.

Таким образом, если учебник разрабатывается чтобы развивать языковую компетенцию, то он должен включать в себя сбалансированный набор заданий из указанных выше практик. Текстовый материал (по

возможности) должен быть составлен по разделам, соответствующим основным специальным дисциплинам. Это дает возможность активизировать изучение специальной лексики, что расширяет информацию по профильным дисциплинам. И положительно сказывается на профессиональном росте будущих специалистов.

Очень важным аспектом при написании учебника является его дизайн. Красочно оформленные главы учебника уже сами по себе вызывают приятные ассоциации и желание вникнуть в суть написанного и облегчают собственно процесс усвоения материала [2, с. 251]. Размещение различных рисунков, фотографий и других визуальных материалов вызывает дополнительный интерес к чтению и запоминанию главы.

Учебники по-прежнему являются главным источником межкультурного взаимодействия. Студенту очень важно не только иметь языковую, но и культурную компетенцию в современном глобальном мире [9, с. 294]. Незнание некоторых национальных реалий может порою привести не просто к непониманию, а серьезному межличностному, а может и социальному конфликту. К сожалению, иностранные учебники очень мало содержат сведений о России и наша задача наряду с культурными явлениями зарубежных стран, включать и факты из жизни и истории нашей страны.

Мы считаем, что в учебнике должны быть отражены также и межпредметные связи, что является отражением интеграционных процессов в науке и в жизни общества сегодня. Этот аспект может быть темой для последующей статьи.

Сегодня существует обширная база аутентичных материалов из различных источников. Тщательно отбирая материал и дополняя его своими заданиями, преподаватели открывают большие возможности для развития у студентов всех видов речевой деятельности, формируя также необходимые компетенции профессионального характера.

Одним из примеров коммуникативного задания, которое, как мы считаем, можно включить в современный мобильный учебник есть на сайте <https://learnenglish.britishcouncil.org/business-english/youre-hired/episode-01?page=39>, где размещены задания по различным темам.

You will learn useful language and techniques for finding and selecting candidates, applying for a job and performing well in an interview. Each video has interactive exercises and a transcript to help you understand and use the language.

Choose a video



Episode 01

Philip is the CEO of Web Ware, an IT company. He needs to hire a new sales director as soon as possible.

Выводы. В процессе выбора и организации когнитивных действий, которые представлены в учебнике в виде разнообразных заданий, формируется личность будущего специалиста, его компетенции.

Сегодня, когда практически все вузы оснащены мультимедийными средствами, организация занятия на высоком методическом и техническом уровне становится вполне реальной, а создание качественного отечественного учебного продукта выполнимой, при соблюдении, разумеется, авторских прав компаний.

Литература:

1. Волкова В.В. Проблемы создания комплексного пособия по английскому языку в неязыковых вузах // В сборнике: Проблемы использования и инновационного развития внутренних водных путей в бассейнах великих рек. Труды международного научно-промышленного форума. Материалы научно-методической конференции профессорско-преподавательского состава, аспирантов, специалистов и студентов. ВГБОУ ВО "ННГАСУ, ФГБОУ ВО "ВГУВТ". 2017. С. 142.

2. Гуро-Фролова Ю.Р., Соловьёва О.Б. Учебно-методическое пособие по иностранному языку для студентов нелингвистических высших учебных заведений в условиях перехода на новые образовательные стандарты // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2014. Т. 20. № 6. С. 249-253.

3. Гуро-Фролова Ю.Р., Соловьёва О.Б. Особенности современного учебного пособия по иностранному языку для нелингвистических высших учебных заведений // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2013. Т. 19. № 4. С. 92-95.

4. Ипатова И.С., Коларькова О.Г., Савина А.А. Личностное становление в процессе юридического образования // В сборнике: Реформирование судебной системы в России: история и современность Сборник научных трудов, посвящённый 80-летию Нижегородского областного суда. В 2-х частях. Под редакцией А.В. Бондара, В.В. Ершова, Ю.В. Журавлевой, Р.В. Ярцева. 2018. С. 342-349.

5. Коваль О.И. Внедрение современных методов обучения на занятиях иностранного языка в неязыковом вузе // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. 2014. Т. 8. № 2. С. 34-39.

6. Ланская И.А. Развитие Коммуникативной компетенции студентов-юристов // В сборнике: Социально-гуманитарные аспекты современного российского правосудия Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Ответственный редактор Ю.В. Журавлёва. 2016. С. 238-243.

7. Орлова Л.Г., Корнилова Е.С. // Требования предъявляемые к учебному тексту на английском языке // В сборнике: Государство и право в изменяющемся мире: правовая система в условиях информатизации общества Материалы IV научно-практической конференции с международным участием. 2019. С. 493-499.

8. Сысоев П.В., Завьялов В.В. Обучение иноязычному письменному юридическому дискурсу студентов направления подготовки «Юриспруденция» // Язык и культура. 2018. № 41. С. 308-326.

9. Хайруллин Р.Д., Храмова Ю.Н. Роль культуры в преподавании английского языка // В сборнике: Вариативность и стандартизация языкового образования в неязыковом вузе Сборник статей по материалам II Международной научно-практической конференции. Науч. ред. М.В. Золотова. 2019. С. 292-296.

10. Хайруллин Р.Д., Храмова Ю.Н. Электронный учебник как средство обучения иностранному языку в вузе // В сборнике: Актуальные проблемы обучения дисциплинам гуманитарного цикла в высшей школе сборник статей и тезисов докладов X Международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию аграрного образования в г. Нижнем Новгороде. 2017. С. 171-173.

11. Хайруллин Р.Д., Храмова Ю.Н. Некоторые пути мотивации в преподавании иностранного языка студентам юридического вуза // В сборнике: Профессиональное лингвообразование. Материалы двенадцатой международной научно-практической конференции. 2018. С. 302-306.

12. Храмова Ю.Н. Формирование коммуникативных умений и навыков в процессе обучения студентов-юристов деловому английскому языку // В сборнике: Социально-гуманитарные аспекты современного российского правосудия Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Ответственный редактор Ю.В. Журавлёва. 2016. С. 262-266.

13. Huntinson T., Waters A. English for Specific Purposes. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

Педагогика

УДК 37.012

доктор педагогических наук, профессор Хачикян Елена Ивановна

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

кандидат педагогических наук, доцент Заборина Мария Алексеевна

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

аспирант Конкина Анастасия Олеговна

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

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье рассматривается значение коммуникативной компетенции в подготовке будущих педагогов. Формирование коммуникативной компетентности педагога предполагает овладение коммуникативно-речевыми умениями, осознание специфики педагогического общения, особенностей коммуникативно-речевых ситуаций характерных для профессиональной деятельности педагога. Проанализированы условия и способы формирования коммуникативной компетентности будущих педагогов в образовательном пространстве высшей школы.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, коммуникативная компетентность, образование, обучающиеся, педагог, педагогическое общение.

Annotation. The article considers the importance of communicative competence in the training of future teachers. The formation of a teacher's communicative competence involves mastering communicative and speech skills, awareness of the specifics of pedagogical communication, and the limitations of communicative and speech situations characteristic of a teacher's professional activity. The article analyzes the conditions and methods of forming the communicative competence of future teachers in the educational space of higher education.

Keywords: competence, competence, communicative competence, education, students, teacher, pedagogical communication.

Введение. Образовательный процесс – это организация взаимодействия с обучающимися в разных видах педагогической деятельности, успешность которой определяется характером и содержанием отношений, возникающих в ходе взаимодействия.

Подготовка специалиста для любой сферы производства должна гарантировать высокий уровень компетентности, мобильности, способности к саморазвитию. Компетентность является интегральной характеристикой жизнедеятельности человека, мерой его успешности в достижении цели. Проявляется в готовности к мобилизации знаний, умений и опыта, необходимых для эффективной деятельности в конкретной жизненной ситуации.

Рядом с понятием «компетентность» часто встречается понятие «компетенция». А.В. Хуторской вкладывает в это понятие совокупность взаимосвязанных качеств личности – знаний, умений, навыков, способов деятельности. Качества, которые необходимы для эффективной деятельности личности в разных предлагаемых условиях [1].

Многие исследователи включают в структуру коммуникативной компетенции достаточно разнообразные элементы. В то же время среди этого разнообразия четко выделяются следующие компоненты:

1. Коммуникативные знания - понимание того, что такое коммуникация, виды, фазы, методы и приемы общения.

2. Коммуникативные умения - способность поддерживать обратную связь, преодолевать коммуникационные барьеры.

3. Коммуникативные способности - уметь прогнозировать коммуникативную ситуацию, в которой предстоит общаться.

Коммуникативная компетенция обладает следующими признаками:

- формируется в процессе взаимодействия индивида с социальным окружением;

- обладает сложным образованием, имеет структуру;

- является интегративной характеристикой межличностного (профессионального общения);

- проявляется в умении человека организовывать межличностное пространство в общении;

- служит проявлением многогранных отношений личности;

- предстает динамичным образованием, обусловленным опытом личности;

- остается интегральной характеристикой общения, в которой косвенно проявляются ценности, установки, качества личности.

Овладение коммуникативной компетенцией зависит от:

- уровня развития, образования, взаимодействия с другими участниками образовательного процесса с учетом их личностных и коммуникативных качеств;
- коммуникативных операций, которые позволяют свободно ориентироваться в познавательном пространстве и способствуют успешному осуществлению процесса общения;
- межличностного общения, где основой формирования являются процессы индивидуализации и социализации;
- умения вступать в социальные контакты, регулировать ситуации взаимодействия, достигать коммуникативных целей в межличностных отношениях [2].

Коммуникативная компетентность является неотъемлемым элементом профессиональной деятельности независимо от сферы ее применения. Следовательно, конкретная целевая подготовка обучающихся должна осуществляться с точки зрения коммуникативной культуры, ядром которой является коммуникативная компетентность. При этом процесс развития коммуникативных навыков необходимо рассматривать как совокупность коммуникативных знаний, умений, компетентности, профессионализма и культуры [8].

Нормативной основой для решения задач коммуникативной компетентности являются: Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», «Национальная доктрина образования до 2025 года» и Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». Эти документы регулируют функции, задачи, основные направления образования, в том числе подготовку квалифицированных педагогических кадров с высоким уровнем коммуникативной компетентности. Это объясняется тем, что использование коммуникативных навыков является необходимостью, продиктованной законами для любого обучения как такового, поскольку известно, что все приобретенные знания человеку нужны для использования в предстоящей деятельности.

Изложение основного материала статьи. Эффективность процесса профессиональной подготовки будущих педагогов предусматривает повышение не только уровня теоретических знаний, но и совершенствование практических коммуникативных умений и навыков, необходимых для обучения, развития самостоятельности, способности к организации собственного коммуникативного пространства. Интегративная сущность коммуникативной компетентности требует научно-методического обеспечения, удовлетворяющего растущим требованиям государства и общества к формированию конкурентоспособного специалиста.

Профессия учителя - коммуникативная, поэтому выпускник направления подготовки «Педагогическое образование» должен свободно говорить, взаимодействовать с аудиторией, вне зависимости от профиля, поскольку не только педагоги-филологи, но и математики, физики, химики и др. специалисты решают гуманитарные проблемы и обучают речи. В связи с этим современному учителю нужны знания о речи, ее разновидностях, речевой деятельности, о языке внешнего вида (о невербальных средствах общения), о педагогическом голосе и о том, как его улучшить, что такое педагогический диалог, каковы его особенности, чем научный диалог отличается от научно-популярного, как построить разговор с родителями и т.д.

Формирование коммуникативных компетенций будущих учителей имеет большое значение, поскольку уровень формирования этих навыков влияет не только на эффективность обучения учащихся, но и на процесс их социализации и развития в целом [6].

Коммуникативная компетентность позволяет педагогу свободно выстраивать общение по учебному предмету, ответственно и профессионально реагировать на изменения в содержании вопросов, характере общения с учениками и корректировать направленность учебного процесса. Поскольку учитель является организатором обучения, он должен управлять учебной ситуацией, которую прогнозирует и реализует согласованным образом. Компетентия учителя в педагогическом общении гарантирует качественный продукт в обучении, а также в воспитании и личностном развитии обучающихся [7].

Формирование коммуникативной компетенции будущих педагогов является необходимой частью образовательного пространства высшей школы. Процесс реализации этой задачи ставит перед преподавательским составом вуза поиск необходимых средств, технологий, а также возможностей каждой учебной дисциплины формировать коммуникативные умения и навыки. Кроме того, в учебном плане всех направлений подготовки университета, есть дисциплины, относящиеся к циклу «Коммуникативная деятельность и языковое общение», содержание которых, непосредственно, направлено на формирование коммуникативной компетенции у обучающихся.

Так, например, учебная дисциплина «Ораторское искусство» ставит своей целью формирование коммуникативной и риторической компетенции студентов. Одной из основных задач изучения этой дисциплины является развитие творчески активной речевой личности, умеющей применять полученные знания и сформированные умения в новых постоянно меняющихся условиях проявления той или иной коммуникативной ситуации, способной искать и находить собственное решение многообразных профессиональных задач.

Коммуникативные способности будущих педагогов также формируются в процессе изучения другой учебной дисциплины - «Русский язык и культура речи». Освоение этой дисциплины позволяет студентам не только качественно повысить уровень речевой культуры, но и расширить навыки эффективного речевого поведения в различных ситуациях общения.

Практически все дисциплины общего гуманитарного, психолого-педагогического цикла обладают способностью формировать коммуникативную компетентность, поскольку затрагивают различные аспекты общения в своих предметных областях, а также специальные дисциплины, готовящие к непосредственной профессиональной деятельности, педагогические практики, позволяющие закрепить полученные знания и навыки в условиях реальной деятельности.

Известно, что индивидуальные навыки формируются в действии, а навыки общения формируются и совершенствуются в процессе общения. Следовательно, организация учебных занятий с использованием различных форм и методов работы, например дискуссии, диалоги, эвристические беседы, инновационные технологии, такие как, мозговой штурм, организация тренингов по коммуникациям, коммуникативные игры, проектная деятельность - будут способствовать успешному формированию коммуникативной компетенции у обучающихся.

Так, например, дискуссия, как метод организации учебных занятий, дает возможность эффективно решать проблемные задачи, позволяет не только обмениваться информацией, но и развивает критическое мышление, способствует формированию коммуникативных навыков.

Мозговой штурм рекомендуется использовать не только во время учебных занятий, но и на разнообразных социокультурных, научных и воспитательных мероприятиях. Студент получает возможность участвовать в коллективном обсуждении проблемы, высказывать личное мнение в ходе дискуссии.

Следует отметить еще одну форму образовательной деятельности - коммуникативный тренинг, способствующий формированию личностных качеств, необходимых в ситуациях взаимодействия с партнерами по общению. Данная форма ориентирована прежде всего на восприятие и понимание мнения окружающих, их суждений, правильности обоснования собственной позиции.

Предлагая разнообразные формы педагогической деятельности, нельзя не включить в систематизированный процесс взаимодействия деловые коммуникативные игры и проектную деятельность. Коммуникативные игры направлены на обучение через действие, что позволяет приблизить студента к активной мыслительной коллективной деятельности, которая необходима ему в решении различных педагогических задач.

Коммуникация в проектной деятельности направлена на эффективный обмен информацией между участниками проекта, что в свою очередь способствует совершенствованию педагогических умений и коммуникативных компетенций [3].

В.А. Кан-Калик рассматривает педагогическое общение, как сложный и многослойный процесс, который представляет собой непрерывно развивающиеся и изменяющиеся формы общения, способствующие образованию динамической коммуникативной системы. Движение коммуникативной системы вызвано постоянной сменой педагогических, а следовательно, и коммуникативных задач.

Адекватность коммуникативной задачи задаче педагогической, избранной методике воздействия — непереносимое условие продуктивности процесса общения и педагогического воздействия в целом.

Исследования, проводимые в области профессионального общения, позволяют сделать вывод, что овладеть основами профессионально-педагогического общения можно в процессе профессионального самовоспитания. Сделать это можно двумя путями:

1. Изучая и осваивая природу, структуру и законы процесса профессионально-педагогического общения.

2. Овладевая процедурой и технологией педагогической коммуникации, формируя умения и навыки профессионально-педагогического общения, развивая коммуникативные способности.

Но было бы неверным думать, что только эти два направления полностью обеспечат овладение навыками профессионального общения. В качестве важного фактора, формирующего опыт коммуникативной деятельности, выступает непосредственная педагогическая деятельность, общественная работа педагогов, способствующая формированию у них опыта организаторской деятельности и навыков профессионального общения. Выступление с лекциями, докладами, участие в диспутах и дискуссиях, в художественной самодеятельности (особенно в театральной) - все это формирует основы профессионально-педагогического общения и, следовательно, коммуникативных компетенций [5].

Опираясь на имеющиеся теоретические и экспериментальные разработки в структуре формирования коммуникативных компетенций будущих педагогов, можно выделить два основных блока общения:

1. Коммуникативный - общение, как обмен информацией. Реализация этого блока возможна при помощи игровых упражнений, которые тренируют речевую практику посредством активизации ее в рамках монологической и диалогической речи, построения многообразных функциональных типов высказываний (описания, сообщения информации, доказательства, выражения мнения, согласия и т.п.).

2. Интерактивный (межличностное взаимодействие). Этот блок включает в себя следующее поведение участников - содействие, противодействие и бездействие. Наиболее важными аспектами взаимодействия участников этого блока общения являются - совместное преодоление проблем, поиск путей сотрудничества, основанного на умении доверять, взаимодействовать в любых ситуациях, вступать в диалог, где происходит обмен информацией, спор, согласие и т.д.

При разнообразии предлагаемых видов и форм организации процесса формирования у будущих педагогов коммуникативной компетенции необходимо включать в них ряд инвариантных коммуникативных действий, владение которыми определяет успешность профессиональной деятельности педагога:

1. Распределение первоначальных действий между участниками взаимодействия, с учетом заданного предмета и условий совместной деятельности.

2. Обмен способами действия, взаимодействия и общения, направленный на достижение потенциальной продуктивности и результативности сотрудничества.

3. Построение коммуникации на основе процессов распределения, обмена, взаимопонимания, установления соответствия собственных действий и действий партнеров.

4. Планирование общих способов сотрудничества на основе прогнозирования условий и результатов совместной деятельности.

5. Преодоление существующих или возможных коммуникативных ограничений каждого участника взаимодействия через самоконтроль, самокоррекцию действий, рефлексии [4].

Выводы. Таким образом, результатом процесса формирования коммуникативной компетенции будущего педагога выступает его способность к организации и осуществлению продуктивного общения с участниками образовательного процесса, умению интегрировать общекультурные знания, личный опыт и речевые навыки для решения конкретной педагогической задачи. Коммуникативные компетенции специалиста в области образования приобретают все более важное значение, в связи со сложностью приобретаемого социального опыта, появлением все новых и совершенно разных способов получения и обработки информации, с ростом уровня запросов к подготовке педагогов, которые предъявляет общество к выпускникам вузов.

Литература:

1. Большакова З.М., Тулькибаева Н.Н. Компетенции и компетентность. Вестник ЮУрГУ, 2009. №24. С. 13-18.

2. Большанина Л.В., Мичурина Е.С. Педагогическая модель развития коммуникативной компетенции будущих педагогов в образовательном пространстве вуза. Профессиональное образование в России и за рубежом 3 (35) 2019. С. 7-14.

3. Голубева И.А., Наговицын Р.С., Ельцова О.В. Формирование коммуникативных компетенций будущего педагога на основе комплекса разнообразных форм работы во внеучебной деятельности. Современные проблемы науки и образования. Электронный научный журнал. Электронный ресурс / Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=28303>.

4. Захарченко Н.В. Формирование коммуникативной компетенции студентов педагогического вуза // Интернет-журнал «Мир науки» 2017, Том 5, номер 5 [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/02PDMN517.pdf>

5. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1987. - 190 с.

6. Курашева, Светлана Викторовна. Формирование коммуникативной компетентности будущего учителя: Автореф. диссертации ... канд. пед. наук: 13.00.08. - Кемерово, 2006. – 28 с.

7. Маслов С.И. Илькова А.П. Совершенствование коммуникативной компетентности преподавателя вуза // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. № 4 (1). 2014. С. 280-285.

8. Охотникова В.В. Развитие коммуникативной компетентности субъектов образовательного процесса в высших учебных заведениях: Автореф.дисс...канд.пед.наук. – Омск, 2000. - 20 с.

Педагогика

УДК 372.881.161

кандидат филологических наук, доцент **Цынк Светлана Владимировна**

Димитровградский инженерно-технологический институт – филиал

Научно-исследовательского ядерного университета «МИФИ»

(«Московский инженерно-физический институт») (г. Димитровград)

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ОБОБЩЕННОГО ИЗУЧЕНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОГО ПРАВИЛА ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ЕГЭ

Аннотация. В статье представлен комплекс заданий и упражнений для подготовки к ЕГЭ, направленный на закрепление орфографического правила – правописание гласных в корне слова. Предлагается система работы по преодолению трудностей, связанных со смешиванием орфограмм, членением слова на морфемы, подбором родственных лексических единиц, запоминанием словарных слов. Делается вывод о том, что предлагаемый подход – обобщенное изучение – способствует выработке у слушателей курса русского языка осмысленной орфографической грамотности.

Ключевые слова: русский язык, методика преподавания русского языка, орфографическое правило, правописание гласных в корне слова, обобщенное изучение.

Annotation. The article presents a set of tasks and exercises to prepare for the Unified State exam, aimed at consolidating the spelling rule - spelling of vowels at the root of the word. A system of work is proposed to overcome the difficulties associated with mixing spelling, dividing words into morphemes, selecting related lexical units, memorizing vocabulary words. It is concluded that the proposed approach – a generalized study – contributes to the development of meaningful spelling literacy among students of the Russian language course.

Keywords: russian language, Russian language teaching methodology, spelling rule, spelling of vowels at the root of the word, generalized study.

Введение. К числу достаточно трудных заданий ЕГЭ относятся те, которые проверяют орфографическую грамотность школьников. При подготовке к ЕГЭ необходимы задания и упражнения, специально направленные на систематизацию и обобщение. Вслед за Е.Г. Шатовой под обобщенным изучением понимаем и обобщенные знания, и обобщенные способы деятельности [13, с. 8]. Цель статьи – раскрыть особенности обобщенного изучения одного из сложнейших разделов орфографии – правописание гласных в корне слова. Большое количество ошибок в работах школьников на соответствующие орфограммы в настоящее время делает актуальным обращение к проблеме изучения гласных в корне слова как к предмету особого рассмотрения в системе занятий по орфографии на курсах по подготовке к ЕГЭ.

Проблема освоения данного правила посвящены статьи Т.А. Бровиковой [2], Л.Г. Ларионовой [4], К. Магомедовой [5], Е.М. Мельниковой [6], В.Д. Нарожной [7], С.В. Троян [10] и других. Данная орфографическая тема освещается в пособиях для учителя Н.Н. Алгазиной [1], М.М. Разумовской [9] и других.

Изложение основного материала статьи. Работа по изучению правил правописания гласных в корне слова трудоёмка, сложна, многоаспектна. В задачу преподавателя курсов по подготовке к ЕГЭ входит, во-первых, введение в практику обучения теоретических обобщений по орфографии и организация их изучения на принципах единообразия и полноты, обязательности. Формирование теоретических обобщений является путем передачи знаний и способов их применения, служит задаче освоения системы русской орфографии. При обобщенном изучении теоретический материал не должно быть механического повторения ранее изученного. На занятиях обобщенного изучения темы формируется умение обучающихся подводить частные явления под общее правило, рассматривать изученные ранее факты в сопоставлении. Объяснение особенностей правописания корней ведется по таблице, что облегчает процесс постижения нормы правописания. Это может быть таблица-обобщение, представленная в нашем учебном пособии [11, с. 43-44].

Следующее задание, которое предлагает в своей статье Л.Д. Пастухова [8], направлено на оперирование системой орфографических понятий и на ее осознанное использование: определите, верно или неверно каждое утверждение (1. Написание корней *гар/гор* зависит от суффикса, стоящего после корня. 2. Написание корней *лаг/лож* зависит от ударения и т.п.).

Упражнения, осуществляющие закрепление навыка правописания гласных в корне слова, должны быть разнообразными, не должны повторяться ни по содержанию, ни по форме, ни по способу подачи обучающимся. Разнообразить характер упражнений важно не только для расширения знаний и достижения гибкости орфографических навыков, но и для развития творческой активности слушателей курса русского языка.

Итак, задание 9 ЕГЭ предполагает наличие знаний и умений по правописанию безударной гласной в корне слова – проверяемой ударением, непроверяемой или чередующейся. Нередко школьники путают чередующиеся гласные и гласные корня, проверяемые ударением. Поэтому необходимы задания, формирующие умение анализировать смешиваемые явления.

Например: выберите и запишите только те словосочетания, которые содержат слова с чередованием гласных в корне (1. Модный берет. 2. Обильная роса. 3. Стелить скатерть. 4. Миролюбивое животное. 5. Редкое растение. 6. Сложение дробей. 7. Умереть от жажды. 8. Стрелять в тире. 9. Излагать свое мнение. 10. Смять одежду).

Также предлагаем следующее упражнение классификационного характера: каждому слушателю курса предлагается комплект карточек со словами на изучаемые орфограммы. Обучающийся должен разложить их на четыре стопки: 1) проверяемые гласные, 2) непроверяемые гласные, 3) чередующиеся гласные, 4) исключения из норм правописания чередующихся гласных. Так правило усваивается в ходе деятельности и благодаря ей.

Можно предложить такую схему рассуждения при определении гласного в корне: 1) Установить, относится ли корень слова к словам, в которых наблюдается чередование *a/o, e//и, а(я)//им, а(я)//ин*. 2) Если корень не относится к числу корней с чередованием, следует проверить сомнительный безударный гласный ударением, то есть изменить лексему или подобрать однокоренное слово так, чтобы неясный безударный гласный стал ударным. 3) Если написание безударного гласного корня установить нельзя, то это непроверяемый гласный – написание корня надо запомнить.

Обучающимся следует объяснить, что только внешний вид корня не позволяет отнести слово к однокоренным (родственным) словам. В русском языке немало корней, которые пишутся одинаково, но имеют разные значения. Например, корень *гор* встречается во многих лексемах (гореть, горевать, гористая). В этом случае для каждого слова надо применить свой способ проверки: гореть (корень с чередованием), горевать (проверяется ударением – *горе*), гористая (проверочное слово – *горный*).

Для освоения данных орфограмм нужно наличие такого предварительного условия, как умение обучающихся анализировать слово, разбирая его по морфемам. Это умение очень важно для сознательного усвоения орфографического правила. Эффективный методический прием организации действий школьников по разбору состава слова состоит в следующем: подобрать несколько однокоренных слов, написать их на доске (экране) так, чтобы корни этих слов оказались строго друг под другом, затем вертикальными линиями выделить корни всех подобранных слов, а потом и остальные морфемы. Например:

```
мир | ок
мир | ов | ой
мир | ск | ой
мир | о | воззр | ени | е
мир | и | ть | ся
у | мир | а | ть
за | мир | а | ть
```

Можно показать на группе этих слов, что морфема *мир* есть во всех этих словах и продемонстрировать, как ее можно выделить с двух сторон вертикальными линиями и как при этом становятся четко различимыми и другие морфемы, то есть приставки и суффиксы.

Необходимо выработать у обучающихся навык морфемного письма и морфемного чтения – методические приемы, предложенные Т.И. Куропаткиной [3]. Морфемное письмо – это такое письмо, когда корень в слове пишется прописными буквами. Морфемная запись в тетрадях обучающихся может выглядеть так:

РАСТительный МИР ЕВРОпы ОЧЕНЬ БОГАТ. МОЖно наБЛЮДать, КАК СТЕЛется МОХ ТУНДРы, КАК КОЛЫШутся ТРАВы СТЕПи, КАК ГРОЗно ШУМят МНОГОМЕТРовые ДЕРЕВья ЛЕСов, КАК заМЕРли в ГОЛУБом НЕБе ПАЛЬМы, ЖИВОПИСно распоЛОЖились у ТЕПЛого МОРя ОЛЕАНДРы.

Именно такой вид записи позволяет выработать навык членения слова на морфемы до того, как оно будет записано школьниками. Это в значительной мере повышает орфографическую грамотность учащихся: уменьшается количество ошибок в корне. Сутью морфемного чтения является членение слова не по слогам, а по морфемам. Например:

Литератур-н-ый язык – это истор-ическ-и с-лож-и-вш-ая-ся об-работ-а-нн-ая форм-а обще-народ-н-ого язык-а, облада-ющ-ая пись-м-енн-о за-крепл-енн-ыми норм-ами.

Морфемное письмо и чтение – эффективные средства выработки навыка видеть состав слова – необходимой лингвистической основы правописания.

Для освоения рассматриваемого правила следует не только разбираться в морфемном составе, овладеть алгоритмом рассуждения, но и необходима кропотливая и упорная работа по систематическому изучению корней.

На занятиях обобщения знаний нужны специальные упражнения для освоения всех корней с чередующимися гласными, представленными в школьном курсе русского языка. Для формирования правописных навыков необходимы задания, развивающие орфографическую зоркость школьников, в том числе и задания творческого характера: образовать слова с данными корнями, используя все возможные приставки и суффиксы: *блест/блест, бер/бир, лаг/лож, гар/гор*.

Целесообразно при подготовке к ЕГЭ систематически на протяжении значительного отрезка времени изучать перечень, список безударных гласных корня, проверяемых ударением. Наш опыт работы приводит к выводу о том, что выработать навык подбора однокоренного слова у всех учащихся очень трудно, потому что подбор родственного слова предполагает достаточно высокий уровень общей речевой культуры школьников. Поэтому проблема изучения безударной проверяемой гласной становится проблемой общего языкового развития обучаемых. Эффективный способ деятельности при освоении рассматриваемой орфограммы – целенаправленное и систематическое изучение «зрительного образа корней», потому что безударные проверяемые гласные пишутся на основе морфологического принципа, из-за чего сохраняется единый графический образ корня, несмотря на его различное произношение. Например, запоминанию графического образа корня способствует следующее письменное упражнение: учащиеся выписывают корень слова и дают по своему выбору еще одно слово с этим корнем (*отдавать – да – даю, удивление – див – дивный*). Важно

развить у школьников правописные навыки, в формировании которых огромную роль играют задания, повышающие орфографическую зоркость, связанную с усвоением зрительного облика слова.

Из общей массы корней, включаемых в «словарик» для подготовки к ЕГЭ, для особого изучения необходимо выделить несколько групп корней, в которых учащиеся делают ошибки, неверно подбирая к ним проверочные слова.

Это корни, которые нельзя проверять однокоренными глаголами несовершенного вида, потому что в этом случае наблюдается чередование гласных «а» и «о»: **боязливый** (побаиваться), **взбодрить** (подбадривать), **болячка** (побаливать), **поглотить** (заглатывать), **нагноение** (нагнаиваться), **одоление** (одалживать), **содрогаться** (вздрагивать), **кроить** (выкраивать).

К этой же группе относятся корни древнерусского происхождения: **холода** (выхолаживать), **мороженое** (замораживать), **молодец** (омолаживать), **короткий** (укорачивать), **оздоровление** (выздоровливать), **пригород** (отгораживаться).

Специальной работы требует и группа корней, ошибки в которых возникают в результате неразличения их лексического значения: **осветить-посвятить**, **волы-валы**, **укротить-сократить**, **пешком-спиши**, **отощать-тащить**, **далёкий-долина**, **свила-подвела**, **скрепить-скрипеть**, **сплотить-заплатить**.

Обучающиеся учатся самостоятельно находить безударные проверяемые и непроверяемые гласные в предложённом тексте, объяснение орфограмм проводится устно. Например, в тексте по Л.Н. Толстому:

Так называемая партизанская война началась со вступления неприятеля в Смоленск...

24 августа был учреждён первый партизанский отряд Давыдова, вслед за его отрядом стали учреждаться другие. Чем дальше подвигалась кампания, тем больше увеличивалось число этих отрядов.

Партизаны уничтожали великую армию по частям...

Последние числа октября было время самого разгара партизанской войны.

22 октября Денисов ... находился с своей партией в самом разгаре партизанской страсти... Он целый день по лесам, примыкавшим к большой дороге, следил за большим французским транспортом кавалерийских вещей и русских пленных... Про этот транспорт было известно не только Денисову и Долохову (тоже партизану с небольшой партией), ходившему близко от Денисова, но и начальникам больших отрядов с штабами. Двое из этих больших отрядных начальников – один поляк, другой немец – почти в одно и то же время прислали Денисову приглашение присоединиться.

В.Д. Нарожная [7] справедливо полагает, что правописание ряда непроверяемых безударных гласных в корне можно объяснить при помощи этимологического анализа. Например, в материалах ЕГЭ встречается слово «палисадник». Оно произошло от французского palissade – «частокол» [12]. Этимологический анализ облегчает процесс запоминания словарных слов.

Выводы. Таким образом, как показывает наш опыт, типология заданий и упражнений эффективного обобщённого изучения правописания гласных в корне слова следующая:

- 1) Задание на закрепление теоретического материала – положений орфографического правила.
- 2) Упражнения на классификацию языкового материала.
- 3) Упражнения на членение слова на морфемы.
- 4) Упражнения на установление этимологии слов с непроверяемыми гласными.
- 5) Упражнения на самостоятельный подбор учащимися слов с данными корнями.
- 6) Упражнения на поиск слов в готовом книжном тексте.
- 7) Упражнение на придумывание предложений.

Орфографическая подготовка – важный компонент общего языкового и речевого развития. Предложенная система заданий и упражнений при обобщённом изучении правописания гласных обогащает, совершенствует речь слушателей курса, способствует системному восприятию материала. Все предложенные задачи вызывают ситуацию интеллектуального затруднения, помогают осознать взаимосвязь явлений языка, раскрыть внутреннюю логику предмета.

Практика показывает, что предложенная система обобщённого изучения орфографического правила положительно влияет на развитие самостоятельности мышления обучающихся, повышение их грамотности, на расширение лингвистического кругозора.

Литература:

1. Алгазина Н.Н. Формирование орфографических навыков. – М.: Просвещение, 1987. – 160 с.
2. Бровикова Т.А. Проблема формирования навыка правописания безударных гласных в корне слова, проверяемых ударением // Современные исследования – 2018. Материалы Международной (заочной) научно-практической конференции. – Нефтекамск, 2018. С. 27-33.
3. Куропаткина Т.И. Формирование орфографических навыков на основе углублённого изучения морфемки. АДД. – М., 2006. – 42 с.
4. Ларионова Л.Г. Правописание гласных и согласных в корнях слов // Русский язык в школе и дома. 2017. № 4. С. 14-19.
5. Магомедова К. Правописание безударных гласных в корне слова // Русский язык в полилингвальной среде. Материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 2019. С. 183-188.
6. Мельникова Е.М. Орфограмма «Безударная гласная в корне слова» в заданиях Единого государственного экзамена по русскому языку // Русский язык в школе. 2019. № 3. С. 33-37.
7. Нарожная В.Д. Работа по формированию орфографических навыков в вузовской лингводидактике // Русское слово в многоязычном мире. Материалы XIV Конгресса МАПРЯЛ. 2019. С. 312-316.
8. Пастухова Л.Д. Процесс усвоения орфографии как вид учебной деятельности // Linguistica Juvenis. 2017. № 19. С. 189-199.
9. Разумовская М.М. Методика обучения орфографии в школе. – М.: Просвещение, 1996. – 207 с.
10. Троян С.В. О формировании орфографической зоркости у учащихся начальной и средней школы при изучении темы «Безударные гласные в корне слова» // Детство, открытое миру. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. Омск: ОГПУ, 2018. С. 212-215.
11. Цынк С.В. Русский язык и культура речи. Курс лекций. – Самара: САГА, 2007. – 94 с.
12. Шанский Н.М., Боброва Т.А. Школьный этимологический словарь русского языка. – М.: Дрофа, Русский язык, 1997. – 400 с.

УДК 378

старший преподаватель Шалугина Татьяна Викторовна

Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г.Сызрани (г. Сызрань);

преподаватель Шипицина Надежда Михайловна

Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г.Сызрани (г. Сызрань);

преподаватель Хазова Алёна Александровна

Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г.Сызрани (г. Сызрань)

ФОРМИРОВАНИЕ ФОНДА ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. Изучение дисциплины «Математика» будущими военными летчиками необходимо для решения инженерных и боевых задач. Данная дисциплина прививает умение самостоятельно изучать учебную литературу, развивает логическое мышление и повышает общий уровень математической культуры. В данной статье рассматривается один из видов контроля фонда оценочных средств дисциплины «Математика» - текущий контроль (рубежный контроль и контрольные работы). Рубежный контроль лучше всего проводить на практических занятиях по завершению изучения отдельных тем. Авторы предлагают способ как лучше организовать рубежный контроль на практических занятиях, чтобы исключить списывание. Приводят примеры заданий с параметром по таким темам как «Основные элементы высшей алгебры», «Аналитическая геометрия на плоскости и в пространстве», «Дифференцирование», «Интегрирование», «Обыкновенные дифференциальные уравнения». Приводят пример варианта уровневой контрольной работы по теме «Интегрирование».

Ключевые слова: математика; интегрирование; дифференцирование; основные элементы высшей алгебры; аналитическая геометрия на плоскости и в пространстве; обыкновенные дифференциальные уравнения; рубежный контроль; текущий контроль; контрольная работа.

Annotation. The study of the discipline "Mathematics" by future military pilots is necessary for solving engineering and combat missions. This discipline instills the ability to independently study the educational literature, develops logical thinking and raises the general level of mathematical culture. This article discusses one of the types of control of the fund of evaluative tools of the discipline "Mathematics" - current control (midterm control and control work). Milestone control is best carried out in practical exercises to complete the study of individual topics. The authors suggest a way to better organize midterm control in practical classes in order to eliminate cheating. Examples of tasks with parameters on such topics as "Basic elements of higher algebra", "Analytical geometry on the plane and in space", "Differentiation", "Integration", "Ordinary differential equations" are given. An example of a variant of a level test on the topic "Integration" is given.

Keywords: mathematics; integration; differentiation; basic elements of higher algebra; analytical geometry on the plane and in space; ordinary differential equations; milestone control; current control; test.

Введение. Известны слова Леонардо да Винчи – «ни одно человеческое исследование не может называться истинной наукой, если оно не прошло через математические доказательства».

Математика – это самая древняя наука. Она не перестает развиваться, открываются новые области, совершенствуются символика и научный аппарат. В бессмертных «Началах» Евклида математика оформилась как наука. Теоретические представления Аристотеля в области физики сейчас конечно кажутся наивными, но они стали достоянием истории науки, хотя они обеспечили все имеющиеся к тому времени знания об окружающем мире. А теорема Пифагора?! Она и поныне составляет одну из основ геометрии. Возникновение физики Нового времени было связано с непосредственным применением математики Кеплером и Галилеем для изучения земных, небесных явлений. К великому повороту в истории математики относят время, когда Декарт создал аналитическую геометрию, а Ньютон и Лейбниц – дифференциальное и интегральное исчисление.

На рубеже XIX-XX столетнее бурное развитие математики привело к новой научной революции, связанной с признанием правомерности неевклидовых геометрий (Лобачевского, Римана, Байеса) и созданием Кантором теории множеств.

Одновременно с развитием методов и отраслей математики происходило и ее внедрение в другие науки. Шел процесс так называемой математизации науки. Эпоха научно-технической революции есть эпоха математизации науки, техники, экономики и управления. Этим определяется место математики в системе высшего образования.

Преподавание математических дисциплин для будущих военных летчиков имеет цель:

- ознакомить обучающихся с основами математического аппарата необходимого для решения теоретических и практических инженерных и боевых задач;
- привить умение самостоятельно изучать учебную литературу по математике и ее приложениям;
- развить логическое мышление и повысить общий уровень математической культуры;
- выработать навыки математического исследования прикладных вопросов и умений перевести инженерную, боевую, тактическую задачу на математический язык.

Все это имеет важное значение для практической работы будущего летчика – инженера и необходимого также для успешного изучения общетеоретических и специальных дисциплин [2].

Учебными планами военных вузов Российской Федерации предусмотрена дисциплина математика, которая включает в себя общую математику, теорию вероятностей и математическую статистику. Объем и содержание этой дисциплины определяются в соответствии с требованиями Государственных

общеобразовательных стандартов на основе примерной программы дисциплины «Математика». Одним из разделов Рабочей программы по дисциплине является – фонд оценочных средств [4].

Рассмотрим, как формируется фонд оценочных средств в летном военном вузе по дисциплине «Математика».

Изложение основного материала статьи. Учебный процесс в военном образовательном учреждении организовывается на основе Приказа Министра обороны Российской Федерации от 15 сентября 2014 года №670 «О мерах реализации отдельных статей 81 Федерального закона от 29 декабря 2012 года №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями). Один из пунктов этого приказа посвящен разъяснению такого понятия как – фонд оценочных средств. Фонд оценочных средств сопровождает отдельные виды контроля проверки хода и качества усвоения учебного материала, стимулирования учебной деятельности обучающихся, совершенствования методики проведения учебных занятий [1].

Математика в летном военном вузе изучается на I и II курсах. Поэтому при изучении дисциплины актуальны следующие виды контроля:

- текущий контроль (рубежный контроль и контрольные работы);
- промежуточный контроль (экзамен, зачет с оценкой, зачет без оценки, курсовая работа).

Рубежный контроль осуществляется с целью достижения обучающимися обязательных результатов обучения по дисциплине – минимум, который необходимый для дальнейшего обучения, выполнения программ, требований к уровню подготовки обучающихся. Лучше всего проводить на практических занятиях по завершению изучения отдельных наиболее сложных и объемных тем, разделов учебной программы. Встает вопрос – как лучше организовать рубежный контроль на практических занятиях, чтобы исключить списывание, чтобы обучающиеся выполняли предложенную работу исключительно самостоятельно [3].

Например, можно предложить способ, когда обучающийся выполняет тот вариант, который совпадает с его номером по списку в классном журнале и дополнительно вводится параметр n (или k), общее для каждой учебной группы и который указывается преподавателем.

Приведем примеры:

Тема: *Основные элементы высшей алгебры.*

Задача 1. Вычислить определитель четвертого порядка двумя способами:

- 1) разложение по элементам какой-либо строки или столбца.
- 2) приведя к ступенчатому виду, используя свойства определителя.

$$\begin{vmatrix} 1 & 2 & -1 & 0 \\ -2 & -5 & 0 & 1 \\ -1 & 3 & 1 & 4 \\ 1 & 0 & 2 & k-9 \end{vmatrix}$$

Замечание: Данный пример, например, относится к варианту №1.

Решим данную задачу в общем виде первым методом:

$$1) \begin{vmatrix} 1 & 2 & -1 & 0 \\ -2 & -5 & 0 & 1 \\ -1 & 3 & 1 & 4 \\ 1 & 0 & 2 & k-9 \end{vmatrix} = 1 \cdot \begin{vmatrix} -5 & 0 & 1 \\ 3 & 1 & 4 \\ 0 & 2 & k-9 \end{vmatrix} - 2 \cdot \begin{vmatrix} -2 & 1 & 0 \\ -1 & 1 & 4 \\ 1 & 2 & k-9 \end{vmatrix} +$$

$$-(-6k + 54 - 5k + 25 - 3) = -5k + 85 + 6 + 4k - 68 + 11k - 76 = \\ = 10k - 47$$

Основная трудность в том, что выполненные задания надо проверять. Поэтому преподавателю именно надо решить задачу в общем виде, а потом уже вместо параметра k подставлять конкретное значение. Например, групп на I курсе более 10, поэтому решить задачу в общем виде, можно получить ответ решения варианта в любой группе в зависимости от заданного значения параметра k.

Задача 2. Найти $AB - 2C$, если заданы матрицы A, B, C .

$$A = \begin{pmatrix} 2 & k-3 \\ 4 & k-5 \\ -1 & 1 \end{pmatrix}, B = \begin{pmatrix} k-1 \\ 2 \end{pmatrix}, C = \begin{pmatrix} -4 \\ 2 \\ k+1 \end{pmatrix}.$$

Задача 3. Решить систему линейных алгебраических уравнений методом Гаусса.

$$\begin{cases} x - y - z = -k + 10 \\ 3x + y + z = k - 6 \\ (k + 1)x + 2y - z = 13 \end{cases}.$$

Тема. *Аналитическая геометрия на плоскости и в пространстве.*

Задача 1. Даны три точки A, B, C требуется:

- 1) составить векторы $\overline{AB}, \overline{AC}$;
- 2) найти $|\overline{AB}|, |\overline{AC}|$;
- 3) найти орт \overline{AB}_0 вектора \overline{AB} ;
- 4) найти $k\overline{AB} + (15 - k)\overline{AC}$;
- 5) найти направляющие косинусы вектора \overline{AB} ;

6) найти длину медианы AM треугольника ABC , если вершины треугольника заданы координатами $A(-2; 1; k + 1)$, $B(-3; k - 1; 0)$.

Задача 2. Даны векторы \vec{a} и \vec{b} , требуется:

- 1) найти скалярное произведение $\vec{a}\vec{b}$;
 - 2) найти векторное произведение $(\vec{a} + k\vec{b}) \times (2\vec{b} - k\vec{a})$;
 - 3) найти $\cos(\vec{a}, \vec{b})$;
 - 4) найти m , чтобы вектор $\vec{c} = \{k, m, l\}$ был перпендикулярен вектору \vec{a} ;
 - 5) найти площадь треугольника, построенного на векторах \vec{a}, \vec{b} .
- $\vec{a} = \{2; -1; k + 3\}$, $\vec{b} = \{-1; 2 - k; -3\}$.

Задача 3. Даны четыре точки A, B, C, D .

Требуется:

- 1) проверить, лежат ли точки в одной плоскости;
 - 2) будут ли векторы \vec{AB} , \vec{AC} , \vec{AD} компланарны;
 - 3) если точки не лежат в одной плоскости, то найдем объем пирамиды $ABCD$
- $A(3; -k + 1; 1)$, $B(-1; 1; k)$, $C(k + 1; 0; -1)$, $D(0; 1; k)$.

Тема. Дифференцирование.

Задача 1. Найти производную функции:

- 1) $y = (k + z)/(k + 3) x^4 - 1/(k + 4) x^k + \sqrt{(k + 3)x^4} - 7$;
- 2) $y = (k/2 x^2 + 3e^x - k^2) \cdot \operatorname{tg} x$;
- 3) $y = (e^x + kx^k)/\operatorname{tg} x$;
- 4) $y = \operatorname{tg}^k x + e^k \operatorname{arcsin} x$;
- 5) $y = \sin(k + \ln \operatorname{tg} x)$.
- 6) $y = \sqrt{(x^3 + 2^x)}/\cos(k - e^k x)$.

Задача 2. Найти интервалы монотонности и экстремумы функции

$$y = \frac{x^2 + 4}{kx}.$$

Задача 3. Найти интервалы выпуклости, вогнутости и точки перегиба графика функции

$$y = 15x^3 - \frac{k^2 x^5}{2} - k$$

Тема. Интегрирование.

Задача 1. Найти интеграл, используя таблицу интегралов и свойство инвариантности неопределенного интеграла

$$\int \sqrt{x^2 + kx} dx.$$

Задача 2. Найти интеграл, применяя формулу интегрирования по частям.

$$\int (4x - k) \ln x dx.$$

Задача 3. Найти интеграл от рациональной функции

$$\int \frac{kx - 3}{(x + 1)(x^2 + 4)} dx.$$

Задача 4. Найти интеграл, используя метод подстановки

$$\int \frac{\sqrt[3]{x} dx}{\sqrt{x}(\sqrt{x} + k\sqrt[3]{x})}.$$

Тема «Обыкновенные дифференциальные уравнения».

Задача 1. Найти общее решение дифференциального уравнения первого порядка:

$$(x + k)dy + (ky + 1)dx = 0.$$

Задача 2. Найти общее решение линейного дифференциального уравнения первого порядка:

$$y' - \frac{k}{x}y = x^k \cos x.$$

Задача 3. Найти общее решение дифференциального уравнения, допускающее понижение порядка:

$$y''' = \sin kx + e^{-x} - \sqrt[3]{x} + 2.$$

Задача 4. Решить линейное неоднородное дифференциальное уравнение второго порядка:

$$y'' + 4y' + 4y = 2 \sin kx.$$

Так можно создать дидактический материал по всем темам математики, которые изучаются в вузе. Теперь встает другой вопрос о другом виде текущего вида контроля – о контрольных работах. В нашем вузе предлагается преподавателям проводить уровневые контрольные работы. Приведем примеры вариантов контрольных работ по темам «Интегрирование» и «Обыкновенные дифференциальные уравнения».

Контрольная работа по теме «Интегрирование».

Найти неопределенные интегралы.

$$A1. \int \left(\sqrt[3]{x} - \frac{1}{2x^2} + 5x^3 - 4 \right) dx$$

$$A2. \int \cos \frac{x}{3} dx$$

$$A3. \int \frac{dx}{4 + 3x}$$

$$A4. \int 2^{x-1} dx$$

$$A5. \int \frac{x dx}{\sqrt{1+x^2}}$$

$$A6. \int \frac{dx}{x^2 - 7x + 12}$$

$$A7. \int \frac{x dx}{\cos^2 x}$$

$$A8. \int \frac{e^x dx}{1 - e^x}$$

$$A9. \int \cos^2 x dx$$

Вычислить определенные интегралы:

$$A10. \int_0^1 \frac{dx}{1+x^2}$$

$$B11. \int_0^3 \frac{x dx}{\sqrt{x+1}}$$

$$C12. \int_1^4 \frac{e^{\sqrt{x}} dx}{2\sqrt{x}}$$

B13. Найти несобственный интеграл:

$$\int_0^1 \frac{dx}{\sqrt{x}}$$

A14. Найти площадь плоской фигуры, ограниченными линиями

$$y = x^2 - 4; \quad y = 0.$$

C15. Найти объем тела, ограниченного вращением вокруг оси OX фигуры, ограниченной линиями:

$$y^2 = x, \quad y = x.$$

Контрольная работа по теме «Обыкновенные дифференциальные уравнения».

Решить дифференциальные уравнения 1-го порядка:

$$A1. y' \operatorname{tg} kx - y = 0;$$

$$A2. ky' + xe^{ky} = 0;$$

$$A3. (kx + 2)dy + (y + k)dx = 0;$$

$$A4. kydx + ctg kxdy = 0;$$

$$A5. (y + kxy)dx + (x - kxy)dy = 0;$$

$$B6. y' + \frac{y}{kx} = \frac{\sin x}{kx};$$

$$B7. xdy = (kx + y)dx.$$

Решить дифференциальные уравнения 2-го порядка:

$$A8. y'' = \frac{2}{\sqrt{x}} + \cos kx;$$

$$A9. y'' = kx + \sqrt[k]{x} - e^{-x};$$

$$A10. y'' = \sin kx - \frac{2}{e^x} + (x + k)^2;$$

$$A11. y'' = \frac{1}{\sqrt{x+k}} + \cos kx + k;$$

$$B12. xy'' + ky' = 0;$$

$$B13. y'' - 2ky' + k^2y = 0;$$

$$B14. y'' - ky' = 0;$$

$$C15. y'' + ky' = \cos 4x.$$

В чем состоит суть такого вида контрольной работы? Курсант сам выбирает, сколько заданий и какие он выбирает. Все задания под индексами **A** оцениваются на удовлетворительную оценку; под индексами **A** и **B** – на хорошо; под индексами **A** и **B**, **C** – на отлично. Но при проверке контрольных работ можно пройти по другому пути: если выполнены восемь заданий под любыми индексами, выставляется оценка «удовлетворительно»; если выполнены одиннадцать заданий, выставляется оценка «хорошо».

Выводы. Коренное улучшение качества подготовки обучающихся, обеспечение осознанного усвоения или теоретического материала, овладение умениями и практическими навыками настоятельно требует дальнейшего усиления практической политехнической и прикладной направленности изучения основ наук. Один из путей ее усиления – это активизация на занятии учебной деятельности обучающихся, обучение их умению самостоятельно применять теоретические знания на практике.

Литература:

1. Особенности математического образования в военном авиационном вузе. Панцева Е.Ю., Тойшева О.А., Шалугина Т.В., Снадченко С.В. Проблемы современного педагогического образования. 2017. №56-6. С. 208-216.
2. Достоинства и недостатки применения учебных текстов при изучении математики в вузе. Шалугина Т.В., Шипицина Н.М. Проблемы современного педагогического образования. 2019. №63-1. С. 393-395.
3. Формы и методы организации обучению решения математических задач. Панцева Е.Ю., Хазова А.А., Хазова Н.Ю. В сборнике: Наука сегодня: теория, практика, инновация. XXIII Международная научно-практическая конференция. 2017. С. 268-270.
4. Фонд оценочных средств в структуре образовательных программ. Минин М.Г., Муратов Е.А., Михайлова Н.С. Высшее образование в России. 2011. №5. С. 112-118.

Педагогика

УДК 37.017.7

доктор педагогических наук, профессор Шерайзина Роза Моисеевна

ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Орлова Елена Олеговна

ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);

доктор педагогических наук, профессор Александрова Марина Викторовна

ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород)

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОЕКТОВ

Аннотация. В статье раскрыта значимость культурологических ориентиров современного образования. Обозначены и теоретически обоснованы составляющие культурологического содержания педагогических проектов – осмысление ценностей и самоопределение к ним; взаимодействие с разными типами текстов, носителей ценностных основ культуры; организация субъектной позиции человека-творца, создающего смысловое пространство культуры. Представлена реализация обозначенных положений в педагогических проектах студентов.

Ключевые слова: культурология, ценность, текст, субъектность, педагогический проект.

Annotation. The article reveals the significance of cultural guidelines of modern education. The components of the cultural content of pedagogical projects are identified and theoretically justified - understanding of values and self-determination for them; interaction with different types of texts, carriers of cultural values; organization of the subjective position of the creator, creating the semantic space of culture. The implementation of the specified provisions in the pedagogical projects of students is presented.

Keywords: cultural studies, value, text, subjectivity, pedagogical project.

Введение. Культурология как наука имеет сравнительно недавнюю историю, выделение в самостоятельную отрасль происходит во второй половине XX в. по инициативе антрополога Лесли Уайта. Если поставить термин в ряд аналогичных – биология, социология, фармакология и др., то можно сказать, что культурология – наука о культуре. На наш взгляд, возрастание интереса к феномену культуры, о чём свидетельствует увеличение количества определений «культура» именно во второй половине XX в., вызвано историческим путём человечества, которое, опираясь на теорию прогресса, пережило две Мировые войны, по сути, поставив вопрос о пределах своего существования. Войны были присущи всем историческим эпохам,

однако, для I-й и II-й Мировых войн характерен не просто массовый охват стран и народов (почему они и получили название мировые), но масштаб истребления, что определялось изобретением оружия массового уничтожения: первоначально автоматическое (например, пулемёты), затем химическое, а вскоре и ядерное. Перед человечеством встал вопрос о возможности его исчезновения, и перед лицом такой явной опасности появилась необходимость ответить на вопрос – что поможет спастись? Одним из существенных направлений в поисках выхода воспринимается разработка теорий культуры, которая понималась как особый признак человеческого вида, обеспечивающий и сохранение, и развитие. Следовательно, культурология как наука исследует культуру как признак (условие) человека и помогает ему понять, что значит быть человеком. Рассмотрим понятия «культура» и «человек» как тождественные: вне культуры не может быть человека, в свою очередь и культура – это порождение только человеческого мира, она также не может существовать без человека. Иначе говоря, культура и есть усилие человека быть человеком, это мера человеческого в человеке. Воспитание/возрастание человека в человеке прямо сопрягается с образованием, которое помогает войти в мир человеческой культуры: от обретения культурных навыков – читать, писать и т.д. до осознания смыслов человеческого бытия, представленных в социально признанном корпусе текстов, а также современных универсальных компетенций, например, владение электронным форматом общения.

В обучении студентов педагогических направлений подготовка и защита педагогических проектов, особенно выпускной квалификационной работы (ВКР) выступает квинтэссенцией усилий, прилагаемых в ходе всего пребывания в вузе, и показателем уровня их профессиональной подготовки. Поэтому, на наш взгляд, важно ориентировать выпускников на культурологическое содержание их проектов как возможных перспективных направлений образовательной деятельности. Представим наше понимание культурологического содержания и его реализацию в педагогических проектах, под которыми мы понимаем проекты, ориентированные на решение образовательных задач.

Изложение основного материала статьи. Утверждение ценности культурологического содержания педагогических проектов приводит к необходимости уточнить, что мы вкладываем в характеристику «культурологическое».

Во-первых, мы разделяем аксиологическое понимание культуры, следовательно, культурологическое содержание – это прежде всего содержание, нацеленное на освоение ценностей. Вслед за А.А. Гусейновым и Р.Г. Апресяном мы понимаем ценности как «обобщённое устойчивое представление о чём-то как о предпочитаемом, как о благе, т.е. о том, что отвечает каким-то потребностям, интересам, намерениям, целям, планам человека (или группы людей, общества)» [2]. Примечательно, что в содержании «Программы духовно-нравственного воспитания, развития обучающихся при получении начального общего образования» буквально обозначены ценностные основы по направлениям духовно-нравственного развития, воспитания и социализации. Например, по направлению гражданско-патриотического воспитания ценности: любовь к России, своему народу, своему краю; служение Отечеству и др. [5; 6; 8]; по направлению нравственного и духовного воспитания: ценности справедливость, милосердие, честность и др. [4]. Культурологическое содержание педагогических проектов, следовательно, призвано способствовать ценностному самоопределению обучающегося [9].

Во-вторых, мы признаём понимание культуры как текста, динамически существующего в межпоколенческих отношениях, в диалоге эпох. Отметим, что текст выступает носителем ценностей, т.к. последние могут существовать либо в делах, поступках, отношениях людей, либо быть заключёнными в текстах. При этом текст мы рассматриваем не в узко лингвистическом, а в семиотическом толковании, соотвественно в образовательном процессе следует организовывать восприятие в качестве текста и произведений разных видов искусств, и исторических источников (например, фотографий или карт), и электронного текста как особого текста. Ю.М. Лотман, описывая социально-коммуникативную функцию текста, обозначает несколько её проявлений, одно из которых – общение между аудиторией и культурной традицией. Текст как культурная память, по мнению учёного, «с одной стороны, обнаруживает способность к непрерывному пополнению, а с другой, к актуализации одних аспектов вложенной в него информации и временному или полному забвению других» [3]. Мы разделяем представление ведущего автора исследований по семиотике культуры о тексте как информационном генераторе, общение с которым способно «трансформировать получаемые сообщения и порождать новые» [3]. Следовательно, культурологическое содержание педагогических проектов будет включать организацию взаимодействия обучающихся с разными текстами, ориентированного на личностное осмысление ценностей.

В-третьих, культурологическое как характеристика чего-либо для нас проявляется в субъектной позиции человека-творца, созидающего смысловое пространство культуры. Особенно актуализируется эта идея в условиях господства цивилизации потребления, которая развивает как ведущее качество человека состояние быть активным потребителем продуктов, предметов удовольствия и услуг. При этом практически вся сущность человеческой жизни сводится к погоне за количеством и качеством потребления (например, новые виды гаджетов или марок автомобилей, модные аксессуары или места отдыха). Нам близки рассуждения о том, что важным компонентом воспитания призвана стать готовность к продуктивному действию. Как подчёркивает С.Ф. Черняховский, один из авторов сборника, посвящённого проблемам русской идентичности, «Сама по себе гордость за прошлое необходима, но не достаточна», речь идёт не только о морально-психологической готовности к действию, но и о навыке действия, умении «воздействовать на окружающий мир и социально-активистский темперамент» [7]. Развитию субъектности как качества человека, выраженного в способности выражать собственное ценностное суждение и действовать сообразно ему, неся за это ответственность, будут способствовать создаваемые педагогом ситуации субъектной позиции в образовательном процессе (вопросы, задания и т.п.) Таким образом, культурологическое содержание педагогических проектов будет выражено в том, что они будут ориентировать обучающихся на воплощение своего ценностного мира в деятельности, будут помогать осмысливать возможности такой деятельности и приобретать её опыт.

Представим, как обозначенные положения реализовались в педагогических проектах студентов, обучавшихся в институте непрерывного педагогического образования Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого.

В рамках ВКР «Краеведение и формирование региональной идентичности младших школьников» был разработан и реализован педагогический проект – «Дневник путешественника «Моё Кулодино» (автор И.А. Маркова, выпуск 2017 года). Содержание гипотезы исследования включает в себя все три положения:

если организовать включение младших школьников в изучение краеведческих материалов посёлка Кулотино, обеспечивая ценностное осмысление региональной идентичности, при этом используя позицию субъектности школьника и применяя форму дневника «Моё Кулотино», то это будет способствовать развитию региональной идентичности учащихся. Обратим внимание, что в данном случае взаимодействие с текстом – это не только восприятие готовых текстов, но и создание собственного текста – дневника путешествий по родному посёлку. Ценностный аспект выражается в представлении о региональной идентичности как качестве личности, выраженном в освоении ценностей регионального сообщества и осознании себя их носителем и представителем региона, определяющим своё место в его сохранении и развитии. Анализ культурно-исторического материала позволил автору определить ценности сообщества посёлка Кулотино, к которым были отнесены ценность веры, ценность трудолюбия и мастерства, уважения к делу и к родному посёлку, эстетическую ценность, ценность культурно-исторического наследия, ценность исторической памяти. Сама идея исследования основана на обращении к ценности региональной идентичности. Основной текст дневника «Моё Кулотино» состоит из нескольких маршрутов, ориентированных на осмысление ценностей: «Отправляемся в путешествие», «Старинная усадьба», «Место встречи», «Жила-была фабрика», «Под покровом святого Николая», «Наши земляки», «Моё Кулотино... Моё Кулотино? Моё Кулотино!...». Каждый маршрут имеет свой цвет.

Проявление субъектности выражается как в выборе маршрута, так и самостоятельном наполнении содержания многих страниц. Так, жёлтый маршрут «Место встречи» строит разговор о парке и ценности общения, взаимодействия с жителями посёлка, природой, на что нацелены большинство заданий, например, найти в своём архиве фотографии, связанные с отдыхом в парке, который зачастую проводится семьёй или с товарищами. Страничка с вопросами позволит выделить главные мотивы посещения парка. При этом вопросы сформулированы так, чтобы основной причиной школьники смогли осознать общение, взаимодействие со сверстниками, родителями. Пример: «Представь, что у каждого во дворе есть свой каток или детская площадка. Как ты думаешь, перестали бы жители посёлка посещать парк? Почему?». Важный ценностный аспект маршрута – чистота, ухоженность парка, для осмысления которого служит страничка с картинками, где изображены люди с граблями и со скворечником, школьнику предлагается подумать и нарисовать, а как ещё можно заботиться о парке, сохраняя его в чистоте и порядке. Последняя страничка жёлтого маршрута полностью посвящена осмыслению ценности общения. Учащимся предлагается подумать над высказыванием Антуана де Сент-Экзюпери: «Единственная настоящая роскошь – это роскошь человеческого общения»; можно ли его использовать в качестве лозунга парка Кулотино. Затем ученик выполняет задание, которое продемонстрирует, что за ценность будет восприниматься им ведущей по отношению к парку: возможные варианты для выбора (отдых, веселье, дружба, активность, общение, забота о природе), школьнику необходимо поставить цифры в порядке возрастания, отдавая предпочтение от самой главной ценности, к менее значимой.

Субъектность как некий навык действий по отношению к младшему школьнику сложно организовать, поэтому в данном случае можно включить ученика в размышление о том, что он может сделать сейчас и в будущем для своего края. По ходу всех маршрутов предлагались вопросы и задания типа: «Какими качествами должен обладать хозяин своей земли, своей судьбы?»; продолжи фразу: «Я (приведу гостей посёлка) приду в это место ещё раз, потому что...» (при изучении усадьбы семьи Граве, связанной со стекольным заводом). Завершение дневника путешествий – это написание мини-сочинения по теме «Моё Кулотино... Моё Кулотино? Моё Кулотино!...»: «Ты можешь выбрать название, можешь написать самостоятельно, а можешь использовать предложенные вопросы. Почему Кулотино моё? Хочу ли я, чтобы моя судьба была связана с судьбой посёлка? Почему? Что я в будущем могу сделать для кулотинцев? Я – настоящий кулотинец потому, что...». Содержание задания нацелено на осмысление себя представителем данного сообщества. Название «Моё Кулотино» призвано помочь ответить школьнику на вопрос, почему моё? Хотелось бы, чтобы в представлении ученика слово «моё» указывало, в том числе и на то, что он не только житель посёлка, но человек, ответственный за судьбу своей малой родины.

Итак, проект «Дневник путешествий «Моё Кулотино» разработан согласно культурологическим характеристикам его содержания – ориентация на ценностное осмысление и самоопределение посредством создания собственного текста дневника путешествий, включающего и различные тексты культурного наследия, а также организацию субъектной позиции обучающегося, осознающего себя активным и ответственным представителем определённого сообщества.

Другой пример, тема педагогического проекта – «Кинофорум "Сказки Александра Роу и современный зритель"» (автор М.С. Кудрявцева, выпуск 2019 года). Достижение результатов, построенных на гипотезе, основано на представленном в нашей статье понимании культурологического содержания педагогического проекта: изучение экранизаций русских народных сказок режиссёра Александра Роу на основе: осмысления авторской позиции режиссёра как интерпретатора литературного текста; изучения языка киноискусства как основы для понимания кинотекста; сопоставления оригинальных текстов русских народных сказок с экранизациями А. Роу; обращения к форме занятий «Кинофорум», то это будет способствовать пониманию младшими школьниками творчества Александра Роу.

Ценностный аспект проекта выразился в интерпретации творчества известного киносказочника, автора целого ряда фильмов, которые стали вариантом нового пересказа русской сказки, как некогда при передаче текстов из уст в уста: «Василиса Прекрасная» (1939), «Кашей Бессмертной» (1944), «Марья-искусница» (1959), «Морозко» (1965), «Огонь, вода и... медные трубы» (1968), «Варвара-краса, длинная коса» (1969), «Золотые рога» (1972). Актуальность темы ВКР определяется обстоятельствами, при которых родная культура для детей младшего школьного возраста уходит на второй план и замещается иностранной, особенно в сфере киноискусства. Выбор работ Александр Роу объясняется тем, что он в своих фильмах очень точно передает образы русских народных сказок, наполняет их ценностями, свойственными русскому народу, а также добавляет новые смыслы, придаёт современное звучание сказкам, в то же время сохраняя их целостность и аутентичность. Последняя характеристика проявляется в следовании ценностям основам народной культуры, которые были ей присущи на протяжении многих столетий. Так, главные героини сказок А. Роу – положительные персонажи несут в себе такие ценности: любовь к Родине, к людям, гармония с природой, доброта, отзывчивость, кротость, трудолюбие. Мужские образы фильмов выражают ценности: доброта, смелость, взаимовыручка, стремление к справедливости, трудолюбие, бескорыстность. Организация

восприятия обозначенных ценностей в проекте строится на основе взаимодействия с особым типом текста – кинофильм.

Текстовый аспект культурологического содержания проекта представлен, во-первых, в организации взаимодействия с особым типом текста – кинофильмом, а, во-вторых, в сопоставлении разных типов текстов (сказки и экранизация) с целью определения неизменной ценностной составляющей. Кино, как и любой другой вид искусства, имеет свой язык, свою систему средств выразительности, которые используются при создании фильма, к ним относят звук (речь, музыка), и цвет, и сюжет, и игру актёров кадр, монтаж и другие. Для восприятия замысла режиссёра надо быть готовым к прочтению текста киносказки, а для этого необходимо разбираться в элементах языка киноискусства, почему и следует его изучать с младшими школьниками. Важным исследованием по этой теме выступает программа Л.М. Баженовой «Искусство экрана в художественно-творческом развитии детей», где экранизация русских народных сказок, однако, не рассматривается как отдельное направление киноискусства [1].

Сопоставление оригинальных текстов русских народных сказок с экранизациями А. Роу предполагает нахождение общего и выявление различий, которые обусловлены языковыми особенностями текста. К примеру, в литературном тексте нет музыки, которая в кино может играть важную роль в восприятии и понимании смысла того или иного события. Разница текстов проявляется также в наличии авторского голоса режиссёра фильма, в то время как народные сказки анонимны. Общим же в сказках и их экранизациях является не только сюжеты, но и ценности, которые они несут в себе. Так, перед просмотром фильма «Марья-искусница» ученики выписывают поговорки, поговорки и слова из песен, которые характеризуют героев. Например: «Русский солдат правдой богат», «В доме врага и хлеб горек», «Кто сильнее, того не бойся, кто слабее – выручай». Уточняется, что герои фильма часто используют в своей речи русские поговорки и поговорки, это говорит о том, что режиссёр хорошо знает русскую культуру и хочет создать такое произведение, которое будет ей соответствовать.

Обсуждение главных героев построено на вопросах: «Часто ли в русских народных сказках встречается такой герой, как солдат?» (можно вспомнить сказки «Каша из топора», «Царевна Несмеяна»); «Какими качествами обладает Солдат в названных сказках и в фильме?». В сказках основное внимание уделено находчивости и зачастую хитрости; в фильме его главные качества – доброта, мудрость, честность, сострадание, желание помочь другому, смелость. Можно отметить, что режиссёр наделил героя своего фильма-сказки добротой и отзывчивостью, сделал их ведущими качествами, в то же время сохранив в нём традиционные черты – ум и находчивость.

Развитию субъектности служит завершающее занятие проекта, где обучающимся предлагается по группам создать презентацию для кинофорума. Ученики будут выступать в роли кинокритиков и устанавливать, соответствуют ли экранизации А. Роу русским народным сказкам. Цель созданного школьниками текста-презентации – заинтересовать, убедить будущего зрителя посмотреть данный фильм, при этом не пересказывая весь сюжет.

Итак, педагогический проект «Кинофорум "Сказки Александра Роу и современный зритель"» имеет культурологическое содержание, что отражается в организации взаимодействия обучающихся как с кинотекстом, так и в сопоставлении его с текстами русских народных сказок, что позволяет определить и осмыслить ценностные основы отечественной культуры и выразить к ним своё отношение.

Выводы. В заключение подчеркнём, что о перспективности обозначенных характеристик культурологического содержания педагогических проектов свидетельствует, во-первых, возможное богатство тематики для студенческих научных исследований, практически безграничное. Во-вторых, представленные характеристики вписываются в требования, предъявляемые к человеку современным миром – уметь взаимодействовать с разными типами текстов в информационном обществе; иметь ценностное самоопределение в мозаичном калейдоскопе истин, выдвигаемых поликультурным сообществом; быть субъектом, создающим смысловое пространство культуры. В-третьих, характеристики рассматриваются по отношению к педагогическим проектам, авторами которых выступают будущие педагоги, способные реализовать культурологические идеи в практической деятельности, а значит продлить действие культурологических основ российской державы в последующих поколениях.

Литература:

1. Баженова, Л.М. Искусство экрана в художественно-творческом развитии детей. 1-4 классы: методическое пособие. Программы. Тематическое планирование. - М.: Русское слово – учебник, 2015. – 176 с.
2. Гусейнов, А.А., Апресян, Р.Г. Этика: Учебник. – М.: Гардарики, 2000. – 472 с.
3. Лотман, Ю.М. История и типология культуры. – С.-Петербург: Искусство – СПб, 2002. – 768 с.
4. Программа духовно-нравственного воспитания, развития обучающихся при получении начального общего образования // Примерная основная образовательная программа начального общего образования. 2015. – 339 с. [Электронный ресурс] fqosreestr.ru
5. Римский Д.О. Гражданско-патриотическое воспитание на уроках истории // Педагогический вестник. – 2019. - №8. – с. 62-64.
6. Серебрякова Е.Б. Работа краеведческого музея гимназии как вектор гражданско-патриотического воспитания личности обучающихся МБОУ «Симферопольская академическая гимназия» // Педагогический вестник. – 2020. - №14. – с. 100-102.
7. Черняховский, С.Ф. Белое и красное. Плаха. 1917-2017: Сборник статей о русской идентичности / сост. А.В. Щипков. – М, ПРОБЕЛ-2000, 2015. – С. 88-124.
8. Хоронько Л.Я. Правовое воспитание современной молодежи в условиях гражданского общества // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. - №66-3. – с. 313-316.
9. Шерайзина Р.М., Медник Е.А., Александрова Н.В. Проектное обучение как освоение реально-практического мира - новый вектор развития // Человек и образование. 2020. № 1 (62). С. 83-87.

УДК 37.015.3

старший преподаватель Гайфуллина Наталья Геннадиевна

Елабужский институт (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования "Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);

старший преподаватель Исмаилова Наиля Иркиновна

Елабужский институт (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования "Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга)

МОТИВАЦИЯ ПРИНЯТИЯ РЕБЁНКА И СЕМЕЙНЫЕ ФУНКЦИИ БУДУЩИХ ПРИЁМНЫХ РОДИТЕЛЕЙ

Аннотация. В статье приведены результаты исследования слушателей «Школы приёмных родителей» в Елабужском институте Казанского федерального университета. Описана степень удовлетворённости семейными функциями и мотивация выбора приёмного ребёнка будущими родителями, принявших решение о взятии его в семью. В результате корреляционного анализа были выявлены значимые взаимосвязи между семейными функциями и мотивами принятия будущего приёмного ребёнка в семью. У кандидатов в приёмные родители наблюдается положительные намерения взятия ребёнка в семью, в котором они видят ресурс для развития и семьи и удовлетворения себя в роли родителя.

Ключевые слова: кандидат в приёмные родители, функции семьи, воспитание приёмного ребёнка, замещающая семья, ожидания.

Annotation. The article presents the results of a study of students of the "School of foster parents" at the Elabuga Institute of Kazan Federal University. The degree of satisfaction with family functions and the motivation for choosing an adopted child by future parents who have decided to take him into the family are described. The correlation analysis revealed significant relationships between family functions and the motives for adopting a future adopted child into the family. Candidates for foster parents have positive intentions of taking the child to the family, in which they see a resource for development and the family and satisfaction of themselves in the role of the parent.

Keywords: candidate for foster parents, family functions, foster care, substitute family, expectations.

Введение. Роль семьи в развитии и формировании ребёнка несоизмерима значима по сравнению с другими социальными институтами. Социально-психологическая значимость сиротства отражается на дальнейшем психическом развитии ребёнка и влияет на формирование у него социального поведения и деятельности, первого опыта межличностных отношений, основы жизненной позиции. Без этих социально-психологических новообразований ребёнку трудно стать субъектом межличностных отношений и сформироваться в зрелую личность [3]. Анализ отечественного и мирового опыта со всей очевидностью показывает, что эффективность социализации и гарантии достойного будущего приёмного ребёнка, воспитывающегося в семье, гораздо выше, чем у помещенного в детский дом.

Образ нуклеарной семьи в социально-общественном представлении включает в себя родителей и детей, так как зачастую дети являются индикатором смысла, развития, успешности семьи, удовлетворяя потребности в родительстве. Желание кандидатов стать родителями приёмного ребёнка полимотивировано и возникает при неудовлетворенности каких-либо семейных функций [1], [2].

Семья и её функции являются одними из важных явлений современного общества. Выполняя репродуктивную, воспитательную, хозяйственно-бытовую, экономическую и другие функции, членам семьи передаётся социально-исторический опыт эмоциональных и деловых взаимоотношений, формируется ролевое поведение, осуществляется потребность в безопасности, привязанности и т.п. [4].

Актуальность исследования взаимосвязи функций семьи и мотивацией взять приёмного ребёнка на воспитание вызвана тем, что в современной психолого-педагогической науке существует ряд проблемных вопросов в работе с приёмными семьями. Зачастую будущие родители оказываются неподготовленными к ответственности за развитие и воспитание ребёнка, реальность расходится с ожиданиями, страдают дети, подвергаются наказаниям или унижениям, возвращаются обратно в интернатные учреждения. Одной из причин такой ситуации является нарушение функций семьи или жизнедеятельности, отвечающей за удовлетворение членами семьи своих потребностей.

Целью исследования стало выявление взаимосвязей мотивов принятия ребёнка в семью с семейными функциями у кандидатов в приёмные родители. Исследование было проведено в Елабужском институте Казанского федерального университета, в котором с 2018 года реализуется программа подготовки кандидатов в замещающие родители в «Школе приёмного родителя». В исследовании приняло участие 30 слушателей школы в феврале-марте 2020 года. Средний возраст респондентов составил 37 лет.

Для выявления мотивов принятия ребенка в семью была использована методика В.В. Савченко, Г.Н. Соломатина «Мотивация выбора приёмного ребёнка». Данный опросник выявляет следующие мотивы: отсутствие детей в семье; быть не хуже, чем другие; ребёнок как продолжатель традиций; желание вырвать ребенка из государственной системы воспитания; заполнение образовавшейся бреши после потери собственного ребенка; заполнение образовавшейся пустоты после того, как собственные дети выросли; желание помочь хотя бы одному ребенку; надежда на помощь в старости; решение за счет приёмных детей материальных проблем; желание воздействовать на отношения с кем либо из членов семьи; желание исправить собственный неудачный родительский опыт.

Для исследования степени удовлетворённости семейных функций нами была разработана анкета «Функции семьи». Респондентам предлагалось оценить от 0 до 10 степень удовлетворенности каждой семейной функции (0 – низкая удовлетворенность; 10 – высокая удовлетворенность) в настоящий момент и когда они станут приёмными родителями. Оценивались следующие функции семьи: репродуктивная функция; воспитательная функция; обучающая функция; коммуникативная функция; эмоциональная функция; духовно-психотерапевтическая функция; развлекательно-рекреативная функция; сексуально-эротическая функция; хозяйственно-бытовая функция; экономическая функция; статусная функция; функция первичного социального контроля; функция социализации; защитная функция; функция объединения усилий.

Эмпирические данные исследования по результатам теста-опросника «Мотивация выбора приёмного ребёнка» и анкеты «Функции семьи» были обработаны количественным и качественным методами:

ранжирование, среднее значение, коэффициент корреляции Пирсона, анализ и интерпретация результатов исследования. Расчеты были произведены в программе Microsoft Excel, 2010.

Изложение основного материала статьи. Проранжировав мотивы принятия будущего приёмного ребёнка в семью, получили следующие ранги: 1 ранг - мотив «желание вырвать ребенка из государственной системы воспитания»; 2 ранг – «отсутствие детей»; 3 ранг – «ребёнок как продолжатель традиций»; 4 ранг – «желание помочь хотя бы одному ребенку»; 5 ранг – «надежда на помощь в старости»; 6 ранг – «решение за счет приёмных детей материальных проблем»; 7 ранг – «быть не хуже, чем другие»; 8 ранг – «желание воздействовать на отношения с кем либо из членов семьи»; 9,5 ранг – «заполнение образовавшейся пустоты после того, как собственные дети выросли» и «желание исправить собственный неудачный родительский опыт»; 11 ранг – «заполнение образовавшейся брешы после потери собственного ребенка». Наиболее важными мотивами являются те, которые заняли 1, 2, 3 ранги. Кандидаты в приёмные родители испытывают жалость к детям, воспитывающимся в в детских домах, считают, что им не хватает домашнего комфорта, семейной теплоты и заботы, убеждены в том, что даже самый благоприятный коллектив детского дома никогда не заменит ребенку теплоту семейного очага. Также у будущих родителей обострена потребность быть нужным ребёнку, заботиться о нём, даря любовь и нежность. В то же время, будущие родители мечтают о достойном наследнике, способным стать продолжателем его семейных традиций, жизненных принципов и реализовать в жизни то, что не удалось достичь им.

Таким образом, у кандидатов в приёмные родители преобладают морально-нравственные мотивы, связанные с желанием «вкладывать» в будущего ребёнка семейные ценности.

Результаты средних значений по каждой семейной функции были проранжированы по двум шкалам: степень удовлетворённости в настоящий момент и степень удовлетворённости в будущем, когда кандидаты в приёмные родители возьмут на воспитание ребёнка. Ранжирование функций семьи по степени удовлетворённости в настоящее время (min. ранг принимает наибольшую степень удовлетворённости): 1 ранг – «защитная функция»; 2 ранг – «функция объединения усилий»; 3 ранг – «хозяйственно-бытовая функция»; 4 ранг – «обучающая функция»; 5 ранг – «экономическая функция»; 6 ранг – «функция социализации»; 7 ранг – «развлекательно-рекреативная функция»; 8,5 ранг – «воспитательная функция» и «духовно-психотерапевтическая функция»; 10 ранг – «функция первичного социального контроля»; 11 ранг – «эмоциональная функция»; 12 ранг – «коммуникативная функция»; 13 ранг – «сексуально-эротическая функция»; 14 ранг – «статусная функция»; 15 ранг – «репродуктивная функция».

По мнению респондентов степень удовлетворённости семейных функций в будущем будет следующая (min. ранг принимает наибольшую степень удовлетворённости): 1 ранг – «хозяйственно-бытовая функция»; 2 ранг – «защитная функция»; 3 ранг – функция объединения усилий»; 4 ранг – «развлекательно-рекреативная функция»; 5 ранг – «духовно-психотерапевтическая функция»; 6 ранг – «экономическая функция»; 7 ранг – «обучающая функция»; 8 ранг – «воспитательная функция»; 9 ранг – «сексуально-эротическая функция»; 11 ранг – «коммуникативная функция», «эмоциональная функция» и «функция социализации»; 13 ранг – «функция первичного социального контроля»; 14 ранг – «репродуктивная функция»; 15 ранг – «статусная функция».

В настоящее время респонденты испытывают наибольшую степень удовлетворённости в том, что способны защитить себя и членов своей семьи в физическом, экономическом и психологическом планах, так как оценивают свою семью крепкой, сплоченной, материально-обеспеченной. В наименьшей степени удовлетворены возможностью зачать и родить ребёнка, социальным статусом и сексуально-эротическими потребностями.

По представлению слушателей степень удовлетворённости в семейных функциях в будущем значительно не изменится после появления приёмного ребёнка. Удовлетворённость дополнится отдыхом и организацией совместного досуга семьи, духовным взаимообогащением.

Таким образом, взятие приёмного ребёнка в семью, по мнению респондентов, благотворно повлияет на общие семейные ценности, возникнет необходимость уделять друг другу больше внимания, учитывать интересы каждого члена семьи.

Корреляционный анализ между каждым мотивом принятия ребёнка в семью и семейными функциями описываем с двух позиций: 1. связь мотива и удовлетворение семейными функциями в настоящее время, когда ребёнка ещё нет в семье; 2. связь мотива и удовлетворение семейными функциями в будущее время, когда ребёнок уже будет взят в семью.

Были выявлены значимые взаимосвязи между мотивом «отсутствие детей» и удовлетворением функциями семьи в настоящее время: «коммуникативная функция» ($r=0,51, p\leq 0,01$); «функция первичного социального контроля» ($r=0,48, p\leq 0,01$); «эмоциональная функция» ($r=0,43, p\leq 0,05$); «экономическая функция» ($r=0,46, p\leq 0,05$). Чем больше кандидаты в приёмные родители испытывают потребность в ребёнке в настоящее время, тем больше компенсация в разнообразии внутрисемейных отношений посредством взаимного культурного и духовного обогащения, тем чаще они следят за социальными нормами своих членов семьи, тем больше они эмоционально поддерживают своих родных и близких и обеспечивают им психологическую защиту, а в случае возникновения финансовых трудностей оказывают друг другу материальную поддержку.

Также были выявлены значимые взаимосвязи между мотивом «отсутствие детей» и удовлетворением функциями семьи в будущее время, когда ребёнок уже будет взят в семью: «репродуктивная функция» ($r=0,86, p\leq 0,001$); «коммуникативная функция» ($r=0,75, p\leq 0,001$); «эмоциональная функция» ($r=0,76, p\leq 0,001$); «функция первичного социального контроля» ($r=0,64, p\leq 0,001$); «функция социализации» ($r=0,66, p\leq 0,001$); «сексуально-эротическая функция» ($r=0,53, p\leq 0,01$); «экономическая функция» ($r=0,53, p\leq 0,01$). Мы наблюдаем усиление семейных функций: коммуникативной, эмоциональной, экономической, функции первичного социального контроля. А также появились новые сильные связи: социализации и сексуально-эротическая. То есть, чем выше кандидат в приёмные родители испытывает потребность в ребёнке, тем выше ожидания в удовлетворении сексуальных потребностей и появится высокая удовлетворённость в воспитании ребёнка.

Мотив «быть не хуже, чем другие» имеет слабую взаимосвязь с «сексуально-эротической функцией» в будущем, когда ребёнок уже будет в семье ($r=0,37, p\leq 0,05$). Как только появится приёмный ребёнок в семье, то повысятся ожидания родителей в улучшении интимных отношений.

Мотив «продолжатель традиций» взаимосвязан в настоящем с семейными функциями: «эмоциональная функция» ($r=0,6$, $p\leq 0,001$); «духовно-психотерапевтическая функция» ($r=0,59$, $p\leq 0,001$); «развлекательно-рекреативная функция» ($r=0,79$, $p\leq 0,001$); «сексуально-эротическая функция» ($r=0,8$, $p\leq 0,001$); «репродуктивная функция» ($r=0,49$, $p\leq 0,01$); «воспитательная функция» ($r=0,49$, $p\leq 0,01$); «функция социализации» ($r=0,55$, $p\leq 0,01$); «защитная функция» ($r=0,48$, $p\leq 0,01$); «функция объединения усилий» ($r=0,51$, $p\leq 0,01$); «хозяйственно-бытовая функция» ($r=0,40$, $p\leq 0,05$); «функция социального контроля» ($r=0,38$, $p\leq 0,05$). Чем выше у кандидатов в приёмные родители потребность в том, что ребёнок станет носителем семейных ценностей и сможет реализовать их жизненные принципы, тем самым многие семейные функции приобретают значимость.

В то же время будущие ожидания от удовлетворённости мотивом «продолжатель традиций», когда приёмный ребёнок будет воспитываться в семье, взаимосвязан с семейными функциями: «развлекательно-рекреативная функция» ($r=0,65$, $p\leq 0,001$); «воспитательная функция» ($r=0,47$, $p\leq 0,01$); «обучающая функция» ($r=0,37$, $p\leq 0,05$); «защитная функция» ($r=0,44$, $p\leq 0,05$). Воспитание приёмного ребёнка как носителя семейных традиций обеспечит родителям удовлетворение в совместном отдыхе и досуге, родительской любви и ответных чувствах ребёнка, в обучении и развитии будущего ребёнка и обеспечение его защиты.

В настоящее время, мотив «заполнение образовавшейся пустоты, после того, как собственные дети выросли» связан с семейными функциями: «репродуктивная функция» ($r=0,56$, $p\leq 0,01$); «воспитательная функция» ($r=0,49$, $p\leq 0,01$); «обучающая функция» ($r=0,46$, $p\leq 0,05$); «сексуально-эротическая функция» ($r=0,4$, $p\leq 0,05$). Чем больше ощущение пустоты в доме из-за отсутствия детей, тем более обостряется желание иметь ребёнка, воспитывать и обучать его, повысить интимную чувствительность в супружеских отношениях.

Мотив «желание помочь хотя бы одному ребёнку» в настоящее время имеет значимую взаимосвязь с «эмоциональной функцией» ($r=0,5$, $p\leq 0,01$). Чем выше у кандидата в приёмные родители потребность дать любовь и заботу ребёнку, оказавшемуся в трудной жизненной ситуации, тем более выше ощущается тепло и взаимопонимание в семье. В ожидании появления ребёнка в семье этот мотив имеет связи: с «эмоциональной функцией» ($r=0,49$, $p\leq 0,01$); с «сексуально-эротической функцией» ($r=0,54$, $p\leq 0,01$); с «репродуктивной функцией» ($r=0,37$, $p\leq 0,05$). То есть высокая потребность в оказании помощи ребёнку повысит удовлетворённость в партнёрских взаимоотношениях и в заботе о физическом и психическом здоровье воспитанника.

Были выявлены значимые взаимосвязи между мотивом «надежда на помощь в старости» и удовлетворением функциями семьи в настоящее время: с «развлекательно-рекреативной функцией» ($r=0,69$, $p\leq 0,001$); с «духовно-психотерапевтической функцией» ($r=0,51$, $p\leq 0,01$); с «сексуально-эротической функцией» ($r=0,62$, $p\leq 0,001$); с «обучающей функцией» ($r=0,41$, $p\leq 0,05$). Чем больше кандидатов в приёмные родители заботит вопрос о благополучии в старости, тем больше испытывают степень удовлетворения в совместной организации досуга, в духовном и платоническом взаимообогащении, желании воспитывать. Также были выявлены значимые взаимосвязи между мотивом «надежда на помощь в старости» и удовлетворением функциями семьи в будущее время, когда ребёнок уже будет взят в семью: «развлекательно-рекреативная функция» ($r=0,56$, $p\leq 0,01$); «воспитательная функция» ($r=0,39$, $p\leq 0,05$). Будущие приёмные родители считают, что направив усилия на воспитание и благополучие членов семьи удовлетворит в будущем их потребность в заботе о них со стороны детей.

Мотив «решение за счёт приёмных детей материальных проблем» отрицательно взаимосвязан в настоящем с «коммуникативной функцией» ($r=-0,39$, $p\leq 0,05$). Мотив решить материальные проблемы за счёт приёмного ребёнка, является показателем нарушения внутрисемейных коммуникативных связей. Также были выявлены значимые отрицательные взаимосвязи между этим же мотивом и удовлетворением функциями семьи в будущее время: с «воспитательная функция» ($r=-0,38$, $p\leq 0,05$); «обучающая функция» ($r=-0,38$, $p\leq 0,05$); «функция социализации» ($r=-0,37$, $p\leq 0,05$). Желание улучшить благосостояние семьи за счёт приёмного ребёнка приведёт ухудшению воспитания, обучения и социализации подрастающего поколения в семье.

В настоящее время, мотив «желание воздействовать на отношения с кем-либо из членов семьи» связан с семейными функциями: «функция первичного социального контроля» ($r=0,56$, $p\leq 0,01$); «эмоциональная функция» ($r=0,43$, $p\leq 0,05$). Чем выше желание кандидатов в приёмные родителей укрепить собственный брак, тем более развита потребность морально регламентировать поведение членов своей семьи и устанавливать с ними близкий эмоциональный контакт. Данный мотив в будущем, когда приёмный ребёнок уже будет в семье, связан с такими семейными функциями как: «функция первичного социального контроля» ($r=0,51$, $p\leq 0,01$); «функция социализации» ($r=0,48$, $p\leq 0,01$); «репродуктивная функция» ($r=0,52$, $p\leq 0,01$); «воспитательная функция» ($r=0,4$, $p\leq 0,05$); «коммуникативная функция» ($r=0,45$, $p\leq 0,05$); «эмоциональная функция» ($r=0,45$, $p\leq 0,05$); «сексуально-эротическая функция» ($r=0,43$, $p\leq 0,05$). То есть, желание стабилизировать супружеские отношения за счёт взятия ребёнка в семью повысит ответственность супругов перед семьей, улучшит общение, внесёт эмоциональную стабильность, повысит удовлетворённость в сексуальных отношениях.

Выводы. Сопоставление значимости мотивов принятия будущего приёмного ребёнка в семью (по результатам ранжирования) и их взаимосвязи с семейными функциями, показало:

1. мотив «желание вырвать ребенка из государственной системы воспитания», занявший ранг 1 не имеет значимых связей с семейными функциями. Считаем, что данный мотив является социально одобряемым, поэтому кандидаты в приёмные родители присвоили ему высший ранг, что подтверждает отсутствие значимых связей с семейными функциями. Возможно, есть желание повысить собственный социальный статус через одобрение со стороны окружающих;

2. мотив «отсутствие детей» занявший ранг 2, имеет значимые связи с семейными функциями. Кандидаты в приёмные родители с появлением ребёнка в семье ожидают повышения эмоционального благополучия в семье, улучшения материального благосостояния, удовлетворения сексуальных потребностей и появления высокой удовлетворённости при воспитании ребёнка;

3. мотив «продолжатель традиций» занял 3 ранг и взаимосвязан с 11 семейными функциями из 15 имеющихся. С появлением приёмного ребёнка будущие приёмные родители ожидают развития семьи, улучшения функционирования семьи в удовлетворении потребности в совместном отдыхе и досуге, родительской любви, в обучении и развитии будущего ребёнка и обеспечение его защиты.

Таким образом, у кандидатов в приёмные родители наблюдается положительные намерения взятия ребёнка в семью. В ребёнке они видят ресурс для развития и семьи и удовлетворения себя в роли родителя.

Литература:

1. Басина Н.И. Социально-педагогическое сопровождение замещающей семьи (анализ понятийного дискурса) / Н.И. Басина // Мир науки. - 2018. - Т. 6. № 6. - С. 6.
2. Галагузова Ю.Н. Семья как психолого-педагогический феномен: основные тенденции развития / Ю.Н. Галагузова, Н.И. Мазурчук // Педагогическое образование в России. - 2019. - С. 81-84.
3. Корж Е.М., Данилова С.С. Социально-психологические особенности семей, принявших решение о взятии ребенка в семью / Е.М. Корж, С.М. Данилова // Современная социальная психология: теоретические подходы и прикладные исследования. - 2019. - С. 54-60.
4. Свиридов А.Н. Социально-педагогические факторы успешности замещающего родительства / А.Н. Свиридов // Научно-методический журнал «Концепт». - 2014. - С. 31-35.

Психология

УДК 37.02

кандидат педагогических наук, доцент Гулевич Татьяна Михайловна
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);
преподаватель высшей квалификационной категории,
заслуженный деятель искусств ПМР Мемей Валентин Иванович
Приднестровский государственный институт искусств имени А.Г. Рубинштейна (г. Тирасполь)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА ДУХОВЫХ ИНСТРУМЕНТАХ

Аннотация. Важной искусствоведческой проблемой, решение которой более чем значимо для живой музыкально-педагогической и исполнительской практики, является процесс формирования и развития мастерства музыканта – духовника. Авторы статьи обращают внимание на важнейшие аспекты, связанные с фундаментальными основами процесса обучения игре на духовых инструментах, в частности психологии и психофизиологии деятельности будущего музыканта. Колоссальные возможности психологических аспектов музыкального исполнительства в состоянии придать необходимый импульс развитию методики обучения игре на духовых инструментах.

Ключевые слова: духовые инструменты, психология, педагогика, теория и практика исполнительства, индивидуальные особенности.

Annotation. An important problem of art criticism, the solution of which is more than significant for the live music-pedagogical and performing practice, is the process of formation and development of the skill of the musician – spiritualist. The authors of the article pay attention to the most important aspects related to the fundamental foundations of the process of learning to play wind instruments, in particular, the psychology and psychophysiology of the future musician's activity. The enormous potential of psychological aspects of musical performance can give the necessary impetus to the development of methods of teaching wind instruments.

Keywords: wind instruments, psychology, pedagogy, theory and practice of performance, individual characteristics.

Введение. Эволюция преобразований, происходящих в сфере культуры и искусства, настоятельно диктует необходимость обеспечения высокого качества подготовки будущих специалистов.

Очень важно коренным образом пересмотреть методологические и организационно – практические аспекты обучения игре на духовых инструментах с учетом потребностей социально-культурной сферы, выявив устаревшие и малоэффективные подходы, принципы обучения, исполнительские методы и приемы.

На сегодняшний день стержневым компонентом педагогики исполнительства является создание таких условий, которые будут способствовать самоактуализации и самореализации выпускников – духовиков в новом, для них, социальном и культурном пространстве.

Принимая данную позицию, мы считаем, что педагогам необходимо более интенсивно использовать на уроках всемирно признанные достижения отечественной науки в области психологии, физиологии движений в качестве основы для разработки новой методики обучения игре на духовых инструментах, т.е. вооружить студента методическими навыками, которые помогут ему стать компетентным специалистом.

Независимо от того, на каком уровне обучается студент (начальном, среднем или высшем), на протяжении всей исполнительской деятельности преподавателям необходимо четко придерживаться главных принципов дидактики:

- последовательности и систематичности,
- доступности (учет индивидуальных особенностей обучающихся),
- сознательности, активности и самостоятельности студентов в обучении,
- научности,
- интегративного подхода,
- педагогически целесообразно и четко организовать повторение, закрепление полученных знаний,

формировать умения и навыки использования этих знаний на практике.

Данный постулат обуславливает насущную необходимость в поиске новых подходов к созданию современной музыкально-образовательной модели, соответствующей международным критериям качества образования.

Весьма примечателен и тот факт, что знание педагогами теории потребностей и мотивации позволит сформировать у студентов – духовиков профессиональные исполнительские и социальные компетенции, осознанное отношение к состоянию своего профессионального мастерства.

Достаточно напомнить, что оптимальные возможности выхода из проблемной ситуации заключаются в пересмотре концептуальных научных основ образовательного процесса и разработке инновационной методики обучения с учетом зон ближайшего и актуального развития студентов, обучающихся исполнительскому мастерству игры на духовых инструментах.

Изложение основного материала статьи. В новых социокультурных условиях особое значение приобретают современные концепции содержания музыкального образования и исполнительского творчества. Следовательно, целью воспитания и обучения студента – духовника является формирование личности новой формации, личности способной к творческой самореализации. Суть обозначенной цели вполне очевидна: найти нужный ориентир в качественно новом решении исполнительских и педагогических проблем, в соединении теории с практикой.

В контексте нашего исследования заслуживает внимания позиция К.А. Квашнина, Л.А. Бучнева (духовые инструменты), Р.Г. Лаптева (тромбон), П.Ю. Делий (валторна) и других выдающихся музыкантов, которые выдвигали предложения по совершенствованию теоретико-методического и организационно-практического компонентов образовательного процесса в сфере духового исполнительства.

Позиция С.В. Розанова, А.А. Федотова, А.М. Александрова, А.В. Володина, И.Н. Майорова, А.Р. Пресман, А.Г. Семенова, А.Л. Штарка, В.Д. Иванова о принципах, методах и приемах игры на духовых музыкальных инструментах видится сегодня более продуктивной, поскольку именно она способна улучшить ситуацию в системе духового инструментального образования.

Комплекс идей, касающихся школы игры на духовых инструментах рассматривались, как сложный психофизиологический акт, управляемый высшей нервной деятельностью человека, в исследованиях отечественных педагогов-духовиков XX века В.М. Блажевич, Б.А. Дикова, Г.А. Орвида, Н.И. Платонова, С.В. Розанова, А.И. Усова, А.А. Федотова, В.Н. Цыбина.

Практика обучения игре на духовых инструментах не может развиваться без опоры на психологические знания. В силу особой значимости этой проблемы, преподавателям необходимо опираться на знания теории потребностей и мотивации А. Маслоу, К. Альдерфера, Х. Хекхаузена, положения Г. Олпорта о формировании мотивов и их влиянии на совершенствование деятельности личности, высказывания Б.Г. Ананьева о познавательной потребности, на результаты исследования в области мотивации и потребностей А.А. Вербицкого и Н.А. Бакшаевой.

Поистине неисчерпаемый клад для педагогов представляют собой труды по психологии А.Г. Асмолова, Н.А. Бернштейна, В.М. Бехтерева, И.Н. Горбача, С.Г. Корляковой, А.Н. Леонтьева, А.А. Мелик-Пашаева, С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова, раскрывающие сущность и закономерности развития познавательных процессов, психических состояний и проявлений, имеющих значение для становления исполнительского мастерства.

К огромному сожалению, рекомендации корифеев психологии не объединены в самостоятельный раздел методики и их приходится собирать, как драгоценную россыпь, по многочисленным источникам.

Осознавая с одной стороны, абсолютную необходимость учета соотношения сознательного и подсознательного, значения темперамента студента и его волевых качеств при обучении игре на духовых инструментах, с другой – роль внутренних и внешних психологических факторов в исполнительском процессе, необходимо успешно и целесообразно обогащать палитру выразительных возможностей художественного интонирования.

В фокусе многочисленной плеяды исследователей находилось и находится решение проблем применения психологических составляющих музыкального исполнительства.

Наибольший интерес у нас вызвало учебное пособие Квашнина К.А. «Вопросы методики обучения игре на духовых инструментах», в котором автор рассматривает ряд вопросов, не имеющих достаточной разработанности в различных методиках обучения музыкантов духовых специальностей [11].

Сегодня проблема, обозначенная Константином Александровичем, является одной из актуальных, потому что роль психологии и значение психофизиологических моментов в формировании музыкального исполнительства конкретно не рассматривались.

Мы солидарны с К.А. Квашниным в том, что необходимо создать такую систему подготовки студентов-духовиков, которая не ограничится передачей замысла композитора и выполнения обучающимися указаний преподавателя, а обеспечит обязательный учет таких личностных качеств как темперамент, чувства, эмоции, воля, восприятие, воображение, память, особенность мышления.

Б.А. Диков, в своем труде «Методика обучения игре на духовых инструментах», обстоятельно изложил тесную взаимосвязь музыкально – педагогической практики с психологией: «играющий на любом инструменте должен координировать действия целого ряда компонентов: зрения, слуха, памяти, двигательного чувства, музыкально - этических представлений, волевых усилий и т.п. Именно это разнообразие психофизиологических действий, выполняемых музыкантом в процессе игры, и определяет сложность музыкально-исполнительской техники» [10, с. 10].

Как уже отмечалось, в современном отечественном музыкознании достаточно подробно изучены многие аспекты исполнительства на духовых инструментах, но психологические составляющие, которые выступают необходимым элементом в аспекте теоретического и практического обучения будущих музыкантов – духовиков, детально не рассматривались.

Следовательно, наблюдается противоречие между существующей потребностью высокой профессиональной подготовки исполнителей на духовых инструментах и слабым использованием психологического потенциала основных компонентов теории и методики обучения игре на духовых инструментах.

Поэтому мы решили сделать акцент на необходимости учета особенностей психики человека, как важного компонента художественной техники музыканта – духовика.

Научная новизна проблемы нашего исследования обусловила необходимость внедрения в методику обучения игре на духовых инструментах всей гаммы музыкальной психологии, как авангарда творческой личности.

Учитывая сложность изучаемых психических процессов, можно сказать, что проблема внедрения преподавателями психологических знаний в повседневную практику обучения музыкантов – духовиков предстает, как остро нуждающаяся в серьезном исследовательском поиске.

Много нерешенных проблем существует в методике обучения игре на духовых инструментах. Это такие тревожащие тенденции, как слабая связка с современными достижениями в области психологии, и находящиеся на стадии изучения музыкальное мышление, и основанные на личном опыте рекомендации преподавателей.

Вторя К.А. Квашнину, можно констатировать, что серьезное изучение обозначенных проблем в вопросах

подготовки студентов - духовиков ждет своего момента.

Сконцентрировав внимание на основных положениях музыкальной психологии, мы классифицировали факторы, которые необходимо учитывать для совершенствования профессиональной деятельности:

- педагогическое взаимодействие, подразумевающее наличие субъект – субъектных отношений и взаимнообратных связей;
- психофизиологический фактор, включающий в себя учет типов темперамента, интровертность и экстравертность, быстроту психических реакций;
- эмоциональный фактор, влияющий на межличностную коммуникацию;
- мотивационно – волевой фактор, предполагающий понимание студентами целесообразности своего обучения;
- профессионально – психологический фактор, формирующий у студентов стремление к приобретению профессионально значимых компетенций.

Музыкальное искусство красочно и колоритно выражает мысли, чувства, эмоции человека. Не подлежит сомнению, что в музыке очень важно темпераментное исполнение произведения, которое значительно активизирует слушательское восприятие.

Специального исследования темперамента как музыкально-художественного феномена пока не существует, но в историческом плане представления о человеческих темпераментах в музыке имеют давние корни.

Известно, что понятие темперамента присутствует в системе взглядов римского философа, математика и автора учебного руководства «Основы музыки» рубежа V-VI вв. Аниция Манлия Торквата Северина Бозция, представления которого о темпераментах были связаны с «человеческой музыкой» (*musica humana*) [13, с. 3].

Среди крупнейших эстетиков искусства Возрождения, развивающих учение о темпераментах, называют теоретика и композитора XVI века Джозеффо Царлино [13, с. 3].

В XVIII веке о влиянии темперамента на музыкально-исполнительскую деятельность писал и Иоганн Иахим Кванц: «Каждый исполнитель должен считаться с врожденными качествами своего темперамента и уметь владеть им...» [13, с. 5].

Теоретический анализ психологических исследований С.Л. Рубинштейна позволяет рассматривать темперамент, как динамику психической деятельности личности.

Педагогу важно усвоить, что зная индивидуально-психологические особенности студентов, можно правильно дозировать нагрузки, подобрать оптимальные формы педагогического воздействия.

Мы бы хотели предложить некоторые рекомендации для преподавателей в плане учета особенностей темперамента обучающихся.

Как показывает имеющийся у нас опыт, педагог склонен задавать на уроке тот темп, который соответствует его темпераменту. Например, у преподавателя ярко выражен холерический тип, и он старается держать быстрый темп урока, забывая, что такой темп может быть непосилен для ребят.

Следовательно, главная рекомендация педагогам – зная свои особенности, подстраиваться под особенности темперамента студентов.

Что же касается особенностей темперамента самих студентов, то хотелось бы вкратце остановиться на некоторых нюансах.

Обучающиеся, с преобладающим холерическим типом темперамента новый материал схватывают быстро, но также быстро его и забывают. Для того, чтобы достичь успеха они приложат максимум усилий, проявив волевое начало и высокий артистизм. Поэтому понравившееся произведение исполняют с блеском. А вот при ритмической организации музыкального произведения часто испытывают трудности, так как склонны к ускорению темпа, сокращению пауз, могут недосчитать крупные длительности.

Характерные холерические черты объясняются доминированием процессов возбуждения над процессами торможения. Такого студента необходимо учить самообладанию, тактично контролировать, ни в коем случае не делать замечания в присутствии других обучающихся.

Студенты – сангвиники в процессе обучения отлично контактируют с педагогами, достаточно активны в общении, отличаются богатой мимикой и живостью движений. На уроке могут, по первому требованию, без особого напряжения, перестроиться на выполнение задания. Но при однообразной работе они проявят чувство раздражения. Свои творческие силы такие ребята реализуют в процессе подготовки к выступлениям, не испытывая дискомфорта в ответственных ситуациях.

Следовательно, при обучении нельзя допускать монотонность. Очень важно чередовать задания, воздействовать как вербально, так и через наглядно-иллюстративный метод. Особый акцент необходимо делать на формировании стойких навыков самоконтроля.

Говоря о флегматиках, мы хотели бы выделить такие индивидуальные особенности как уравновешенность и инертность, большую выносливость и трудоспособность. Они медленно включаются в работу, но всегда доводят ее до логического конца. Примечателен тот факт, что достоинством флегматиков является высокая степень самостоятельности при выполнении полученных заданий. Они без посторонней помощи приобретают знания, работают над собственным саморазвитием. При всех достоинствах данного типа темперамента, нельзя не упомянуть о таком недостатке, как медленный темп работы. Но упрекать таких студентов в медлительности нельзя, оптимально подбодрить не лишая при этом самостоятельности.

Конечно же, такой тип темперамента далеко не идеален для музыкально-исполнительской деятельности. Педагог должен приложить усилия, чтобы создать у обучающихся соответствующее настроение для правильного исполнения музыкального произведения, так как флегматики своего рода тугодумы.

Приоритетной задачей преподавателей является выбор эффективных средств воздействия и учет непредвиденных обстоятельств, которые могут «выбить из колеи» студента – флегматика, для которого необходимо заранее и максимально точно знать что, где и когда он должен делать.

Осуществляя работу со студентом – меланхоликом, необходимо постоянно помнить о высокой чувствительности их нервной системы. Такие студенты успешнее работают в спокойной обстановке, так как застенчивы и нерешительны, постоянно думают о возможной неудаче. Что касается успешности в обучении игре на духовых инструментах, то меланхоликам необходимо создать ситуацию успеха, подбодрить их. Подбирая для флегматиков музыкальные произведения, крайне важно отдать предпочтение лирическим произведениям.

Исходя из особенностей данного типа темперамента, важно подчеркнуть, что бодрость очень быстро

может смениться апатией и тогда обучающийся замкнется в себе. Не будет преувеличением отметить тот факт, что меланхолики больше других нуждаются в добром слове, заботе и внимании педагога.

В музыкальном исполнительстве очень необходим хорошо развитый музыкальный слух, выступающий как важнейшее условие для развития музыкальной памяти.

А.Д. Алексеев определяет музыкальную память, как понятие синтетическое, включающее в себя слуховую, двигательную, логическую, зрительную и другие виды памяти.

Александр Дмитриевич, без дидактической нарочитости, подчеркивал, что у музыканта должны быть развиты, по крайней мере, три вида памяти – слуховая, служащая основой для успешной работы в любой области музыкального искусства, логическая – связанная с пониманием содержания произведения, закономерностей развития мысли композитора и двигательная – крайне важная для исполнителя-инструменталиста [2].

Особого внимания заслуживает такой психологический процесс, как запоминание. Чтобы выработать у студентов правильные и прогрессирующие исполнительские навыки, обеспечить прочное усвоение приемов игры на духовых инструментах, преподавателю необходимо вводить информацию, используя креативное мышление и ассоциативные связи.

О профессионализме преподавателя, о его компетентности будет свидетельствовать тот факт, если, работая над развитием памяти студентов, он всегда будет помнить о необходимости придерживаться системы запоминания музыки.

Обучающиеся должны понимать, что музыка разворачивается во времени и воспроизведение целого произведения возможно только при условии прочного запоминания его частей. Именно поэтому вопрос об организации самостоятельной работы студентов приобретает особую значимость.

В своей статье «Самостоятельная работа как средство развития интереса к обучению у студентов вуза», опубликованной в журнале «Проблемы современного педагогического образования», авторы Быстрова Н.В., Казначеева С.Н. и Юдакова О.В. вполне резонно отмечают, что «самостоятельная работа вырабатывает основное качество личности студента – профессиональную направленность, без которой трудно установить психологическую готовность к дальнейшей профессиональной деятельности» [7, с. 41].

Методически правильно организованная самостоятельная работа студентов обладает значительным психологическим потенциалом, так как в ней формируются и совершенствуются такие качества как осмысленность, целенаправленность, мотивация и стремление овладеть техникой игры на инструменте.

При определении значимости самостоятельной работы при обучении игре на духовых инструментах, на наш взгляд важно обозначить тот факт, что она имеет мощную когнитивную основу, нацеленную на достижение исполнительского успеха.

Выводы. Большую роль в формировании выводов данного исследования сыграл исполнительский, дирижерский и психолого-педагогический опыт авторов.

Более чем пятидесятилетний опыт обучения музыке позволил нам заострить внимание на рассмотренной проблеме, которая заключается в необходимости поиска качественно новых подходов и принципов при обучении игре на духовых музыкальных инструментах.

Реалии сегодняшнего дня требуют от всех преподавателей музыкальных вузов выбирать такие теоретические принципы, методы и средства, которые позволят поднять исполнительство на духовых инструментах на качественно новый уровень, отвечающий образовательным стандартам нового поколения, а также потребностям самих студентов.

Эффективность обучения будет существенно повышена, если на уроках применять всемирно признанные достижения психологии, не учитывающиеся в полной мере в музыкальной педагогике и исполнительстве.

Совершенствование подготовки студентов – духовиков в условиях музыкальных вузов обеспечит высокую мотивацию обучающихся, устойчивый контингент, а также профессиональную конкурентоспособность выпускников.

Мы считаем, что стержневым компонентом методики обучения игре на духовых инструментах является опора на знания в области психофизиологии и непосредственно психологии.

Характеризуя состояние изученности проблемы, приходится констатировать, что если мы хотим, чтобы результаты профессиональной подготовки выпускников соответствовали современным социокультурным требованиям, то каждое занятие, будь то занятие в классе или самостоятельная работа студента, необходимо дополнять психолого-педагогическими и интерактивными формами обучения.

Выполненное исследование не исчерпывает всех аспектов рассматриваемой проблемы и предполагает дальнейшее научное психолого-педагогическое исследование.

Литература:

1. Абаджян Г.А. Методика развития исполнительских приемов на духовых инструментах с помощью визуального индикатора / Г.А. Абаджян // Вопросы музыкальной педагогики: – Москва, 1983. - Вып. 4 - С. 19-29.
2. Алексеев А.Д. Методика обучения игре на фортепиано / А.Д. Алексеев – М.: Издательство Музыка, 1978. - 130 с.
3. Апатский В.Н. Опыт экспериментального исследования дыхания и амбушюра духовика // Методика обучения игре на духовых инструментах. - М., 1976. - Вып. 4. – С. 11-31.
4. Березин В. Начальный период обучения игре на духовых инструментах в связи с возрастными особенностями учащихся / Музыкальное исполнительство и педагогика / Сб. статей. Сост. Т.А. Гайдамович. М., 1991
5. Берхин Н.Б. Общие проблемы психологии искусства. М.: Знание, 1981. – 44 с.
6. Бочкарев Л.Л. Психология музыкальной деятельности. М.: Классика-XXI, 1997. – 85 с.
7. Быстрова Н.В., Казначеева С.Н., Юдакова О.В. Самостоятельная работа как средство развития интереса к обучению у студентов вуза // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: - Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. 66. – Ч. 3. – 409 с.
8. Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Искусство, 1986. – 347 с.
9. Готсдинер А.Л. Музыкальная психология. М.: НВ Магистр, 1993. – 46 с.
10. Диков Б.А. Методика обучения игре на духовых инструментах / Б.А. Диков. - М.: Музгиз, 1962. – 116 с.

11. Квашнин К.А. Вопросы методики обучения игре на духовых инструментах: учебное пособие / Квашнин К.А.; Нижегород. гос. консерватория (академия) им. М.И. Глинки. – Н. Новгород: Изд-во Нижегородской консерватории, 2014. – 100 с.
12. Петрушин В.И. Музыкальная психология: Учебное пособие для студентов и преподавателей / В.И. Петрушин. – М.: Владос, 1997. – 384 с.
13. Сальникова М.В. Темперамент как музыкально-художественный феномен: автореф. дис. ...канд. искусствоведения 17.00.02 / М.В. Сальникова. – Саратов, 2008. – 27 с.
14. Сумеркин В.В. Методика обучения игре на тромбоне: Учеб. пособие для муз. вузов / В.В. Сумеркин - Изд. 2-е, дополн. СПб.: Изд-во Политехнического университета, 2005. - 311 с.
15. Усов А.И. Вопросы теории и практики игры на валторне: учебное пособие / А.И. Усов - 2-е изд. - Москва: Музыка, 1965. - 135 с.
16. Федотов А.А. Методика обучения игре на духовых инструментах: Учеб. пособие для муз. вузов и муз. училищ / А.А. Федотов. - Москва: Музыка, 1975. - 159 с.
17. Холопова В.Н. Музыкальные эмоции: учеб. пособие для муз. вузов и вузов искусств / В.Н. Холопова; Моск. гос. консерватория им. П.И. Чайковского, каф. междисциплинар. специализаций музыковедов. - 2-е изд., испр. – М., 2012.

Психология

УДК 37.015.3

старший преподаватель Исмаилова Наиля Иркиновна

Елабужский институт (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования "Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);

старший преподаватель Гайфуллина Наталья Геннадиевна

Елабужский институт (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования "Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга)

СУБЪЕКТИВНЫЕ ТРУДНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПРИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ЗАМЕЩАЮЩИХ СЕМЕЙ

Аннотация. Частой причиной обращения за консультацией к педагогу-психологу являются психическое и нравственное развития ребёнка, трудное поведение, построение детско-родительских взаимоотношений и другие проблемы воспитания и развития приёмного ребёнка. При этом многие специалисты не готовы к построению модели психолого-педагогического сопровождения замещающих родителей, обнаруживая субъективные пробелы профессиональных умений и навыков. С этой целью было проведено исследование, с использованием анкет «Типология детских характеров» и «Типология характеров родителей». В исследовании приняли участие педагоги-психологи образовательных учреждений города Елабуга Республики Татарстан. Основной задачей исследования явилось выявление характерологических типов приёмных детей и приёмных родителей, выступающие субъективными трудностями специалистов при психолого-педагогическом сопровождении процесса воспитания приёмного ребенка в замещающей семье. Выявилось, что субъективными трудностями при взаимодействии с родителями являются эпилептоидный тип, лабильный тип, истероидный тип, шизоидный тип, циклоидный тип, неустойчивый тип. Наибольшие субъективные трудности педагоги-психологи испытывают при взаимодействии с приёмными детьми злобно-забитого и лицемерного характерологических типов.

Ключевые слова: воспитание приёмного ребёнка, замещающая семья, приёмный родитель, психолого-педагогическое сопровождение.

Annotation. A common reason for seeking advice from a pedagogical psychologist is the child's mental and moral development, difficult behavior, building parent-child relationships and other problems of raising and developing a foster child. However, many experts are not ready to build a model of psychological and pedagogical support of foster parents, revealing the subjective gaps of professional skills. To this end, a study was conducted using the questionnaires "Typology of children's characters" and "Typology of the characters of parents." The study involved psychologists and educational institutions of the city of Elabuga of the Republic of Tatarstan. The main objective of the study was to identify the characterological types of foster children and foster parents, which are the subjective difficulties of specialists in the psychological and pedagogical support of the process of raising a foster child in a foster family. It turned out that subjective difficulties in interacting with parents are the epileptoid type, the labile type, the hysteroid type, the schizoid type, the cycloid type, and the unstable type. Teachers-psychologists experience the greatest subjective difficulties when interacting with foster children of maliciously-clogged and hypocritical characterological types.

Keywords: foster child education, substitute family, foster parent, psychological and pedagogical support.

Введение. Для успешного функционирования замещающей семьи недостаточно только придания ей определённого правового статуса. Особое значение приобретает психолого-педагогическое сопровождение замещающей семьи на всех этапах её развития [3].

Обзор теоретических и практических исследований показывает, что частыми причинами обращений приёмными родителями за консультацией к педагогу-психологу становятся: проблемы физического, психического и нравственного развития ребенка, принятого на воспитание; сопровождение процесса социализации ребенка; сопровождение процесса развития семьи на всех стадиях ее образования и динамики становления; сопровождение процесса идентификации членов семьи, осознания своих социальных ролей, своей значимости и персональности; сопровождение процесса формирования и укрепления воспитательного ресурса семьи; сопровождение процесса принятия замещающей семьи и ее членов социальным окружением [1], [4]. Можно предположить, что воспитательная деятельность приёмных родителей сопровождается дополнительными психологическими трудностями, вследствие чего родительская адаптация к новому члену семьи - приёмному ребенку, который является носителем уникального, порой трагического опыта развития и

воспитания в кровной семье, осложняется. Возможно, что такая ситуация приводит родителей на консультацию к педагогу-психологу образовательного учреждения, которое посещает их приёмный ребёнок [2], [5].

Актуальность исследования выявления субъективных трудностей специалистов при психолого-педагогическом сопровождении замещающих семей вызвана тем, что специалисты подвержены эмоциональному выгоранию вследствие специфики профессиональной деятельности.

Целью исследования стало выявление психологических типов приёмных родителей и детей, с которыми педагоги-психологи испытывают субъективные трудности при оказании профессиональной помощи.

В исследовании приняли участие педагоги-психологи образовательных учреждений и центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Шанс» города Елабуга Республики Татарстан. Всего приняло участие 29 человек, все были слушателями «Школы приёмных родителей» Елабужского института Казанского федерального университета. Средний возраст респондентов составил 40 лет.

Для выявления психологических типов были разработаны анкеты «Типология характеров родителей» и «Типология детских характеров», составленные на основе типов акцентуации характера и психопатии А.Е. Личко и классификации типов детских характеров П.Ф. Лесгафта.

Анкета «Типология характеров родителей», содержит 11 типов: гипертимный тип, циклоидный тип, лабильный тип, астеноневротический тип, сензитивный тип, психастенический тип, шизоидный тип, эпилептоидный тип, истероидный тип, неустойчивый тип, конформный тип. Педагогам-психологам было предложено оценить каждый тип характера от 0 до 10 баллов по степени трудности психолого-педагогического сопровождения.

Анкета «Типология детских характеров» содержит 7 типов: лицемерный тип, честолюбивый тип, добродушный тип, мягко-забитый тип, злостно-забитый тип, угнетенный тип, нормальный тип. Педагогам-психологам было предложено оценить каждый тип детского характера от 0 до 10 баллов по степени трудности психолого-педагогического сопровождения.

А также, каждому респонденту предлагалось оценить себя и определить собственный психологический тип по анкете «Типология характеров родителей». В результате, респонденты были разделены на две выборки: педагоги-психологи с сильным типом нервной системы и педагоги-психологи со слабым типом нервной системы. Это необходимо было сделать для выявления различных субъективных трудностей при психолого-педагогическом сопровождении замещающих семей. К сильному типу отнеслись 7 человек, к слабому типу 22 человека.

Эмпирические данные исследования были обработаны количественным и качественным методами: ранжирование, среднее значение, t-критерий Стьюдента, анализ и интерпретация результатов исследования. Расчеты были произведены в программе Microsoft Excel, 2010.

Изложение основного материала статьи. Проранжировав степень трудностей педагогов-психологов с сильным типом нервной системы по взаимодействию с различными типами родителей, получили следующие ранги: 1 ранг - лабильный тип; 2 ранг - истероидный тип; 3 ранг - эпилептоидный тип; 4 ранг - астено-невротический тип; 5 ранг - шизоидный тип; 6,5 ранг - конформный тип и неустойчивый тип; 8 ранг - циклоидный тип; 9 ранг - психастенический тип; 10 ранг - гипертимный тип; 11 ранг - сензитивный тип.

Также, проранжировав степень трудностей педагогов-психологов со слабым типом нервной системы по взаимодействию с различными типами родителей, получили такие ранги: 1 ранг - эпилептоидный тип; 2 ранг - лабильный тип; 3 ранг - циклоидный тип; 4 ранг - шизоидный тип; 5 ранг - истероидный тип; 6 ранг - неустойчивый тип; 7 ранг - конформный тип; 8 ранг - гипертимный тип; 9 ранг - астено-невротический тип; 10 ранг - психастенический тип; 11 ранг - сензитивный тип.

Наибольшую степень трудностей педагоги-психологи испытывают с типами родителей, занявшие 1, 2, 3 ранги.

В результате ранжирования мы наблюдаем, что педагоги-психологи независимо от типа нервной системы испытывают трудности с эпилептоидным и лабильным типами характеров родителей. Возможно, трудности связаны с тем, что лабильный тип подвержен сиюминутному и непредсказуемому перепаду настроения, влияющему на его мысли и поведение. Эпилептоидный тип родителя сложен тем, что он ригиден, деспотичен, трудно идёт на компромисс и призвать такой тип к сотрудничеству достаточно сложно. В этих случаях, педагогу-психологу приходится подстраиваться под настроение родителя, изменять тактику взаимодействия, что ведёт к чрезмерным энергозатратам.

Отличие по результатам ранжирования состоит в том, что педагогам-психологам с сильным типом нервной системы характерны трудности по взаимодействию с родителем истероидного типа, а у педагогов-психологов со слабым типом нервной системы - с циклоидным типом характера родителей. Стремление истероидных родителей казаться больше, чем есть на самом деле, их нежелание брать на себя ответственность и склонность к манипулированию затрудняет оказание психологической помощи и вызывает у педагога-психолога с сильным типом нервной системы лишнее напряжение. Педагогам-психологам со слабым типом нервной системы сложно взаимодействовать с родителями циклоидного типа, склонными к переходу к совершенно противоположным по мироощущению состояниям, которые приводят к конфликтам и неприятностям.

Проверив статистические различия по t-критерию Стьюдента между двумя выборками педагогов-психологов по субъективным трудностям взаимодействия с каждым из типов характера родителей, обнаружили отсутствие различий. Значит, наше предположение о том, что педагоги-психологи с сильным и слабым типами нервной системы по-разному воспринимают трудности, оказалось недостоверным. Поэтому, приводим анализ субъективных трудностей по общей выборке.

Проранжировав степень трудностей педагогов-психологов по взаимодействию с различными типами родителей, получили следующие ранги: 1 ранг - эпилептоидный тип; 2 ранг - лабильный тип; 3 ранг - истероидный тип; 4 ранг - шизоидный тип; 5 ранг - циклоидный тип; 6 ранг - неустойчивый тип; 7 ранг - астено-невротический тип; 8 ранг - конформный тип; 9 ранг - гипертимный тип; 10 ранг - психастенический тип; 11 ранг - сензитивный тип.

Применив по t-критерию Стьюдента и сравнив каждый психологический тип родителя, нашли статистические различия субъективных трудностей (таблица 1). Это позволило нам сформировать группу типов родителей, кого наиболее сложно сопровождать.

Статистические различия между психотипами родителей, выступающие субъективными трудностями для педагогов-психологов

Психотип	Ср. знач.	Психотип	Ср. знач.	Вероятность различий между психотипами (p)
эпилептоидный	6,65	гипертимный	4,83	0,003
		сензитивный	3,74	0,0001
		психастенический	4,26	0,0001
		астено-невротический	5,34	0,03
лабильный	6,48	гипертимный	4,83	0,009
		сензитивный	3,74	0,0001
		психастенический	4,26	0,0002
истероидный	6,09	гипертимный	4,83	0,047
		сензитивный	3,74	0,001
		психастенический	4,26	0,002

Проанализировав различия между психотипами родителей по уровню субъективных трудностей относительно первых трёх типов, занявших 1, 2, 3 ранги, выявили, что в группу типов с кем трудно педагогам-психологам взаимодействовать входят эпилептоидный тип, лабильный тип, истероидный тип, шизоидный тип, циклоидный тип, неустойчивый тип. Сгруппировав перечисленные типы, выделили основные характерологические проявления, являющиеся субъективными трудностями при психолого-педагогическом сопровождении родителей. Так, например, эпилептоидный и шизоидный типы имеют проблемы в анализе эмоционального состояния другого человека; истероидный и неустойчивый типы склонны принимать инфантильную позицию при решении трудных жизненных ситуаций; циклоидный и лабильный типы подвержены перепадам настроения.

Теперь рассмотрим субъективные трудности педагогов-психологов при взаимодействии с детьми в зависимости от характерологических типов.

Проранжировав по степени трудностей типологию детских характеров педагогов-психологов по взаимодействию с различными типами детей, получили следующие ранги: 1 ранг - злостно-забитый тип; 2 ранг - лицемерный тип; 3 ранг - мягко-забитый тип; 4 ранг - честолюбивый тип; 5 ранг - угнетённый тип; 6 ранг - добродушный тип; 7 ранг - нормальный тип.

Наибольшую степень трудностей педагоги-психологи испытывают с типами детей, занявшие 1, 2, 3 ранги.

В результате ранжирования мы наблюдаем, что педагоги-психологи испытывают трудности при психолого-педагогическом сопровождении детей, являющимися обладателями злостно-забитого, лицемерного и мягко-забитого типов.

Возможно, это связано с тем, что злостно-забитый тип ребёнка проявляет во взаимодействии с окружающими неуравновешенность с преобладанием отрицательных эмоций, трудно подчиняется требованиям, стремится к перемене впечатлений без учёта интереса других, склонен к насилию и жестокости, вымещая агрессию по типу проекции на более слабых и незащищённых. Таким характерологическим типом чаще всего обладают безнадзорные дети, которые испытывали унижение и насилие в семье. При этом интерес ребёнка преимущественно сосредоточен на материальной составляющей (одежда, питание, деньги и т.п.) и им мало ценится доброжелательное отношение. В этой связи, взаимодействие с таким ребёнком затруднено, приходится подстраиваться и менять тактику взаимодействия.

Лицемерный характерологический тип также представляет субъективную трудность для педагога-психолога из-за того, что ребёнок этого типа старается более легким способом достигнуть личных выгод и избегнуть деятельности, связанной с усердием и терпением. Способ его деятельности всегда бывает практически-опытный: такие дети стараются хитростью и лаской обойти все затруднения, не особенно огорчаясь неудачей. Отношение к истине только внешнее, заучены одни общие нравственные правила и шаблоны.

Ребёнок мягко-забитого типа, также выступает субъективной трудностью для педагога-психолога, так как он безвольный и инициативный, не желает преодолевать трудности в обучении, пассивно и безучастно относится ко всему окружающему. Вследствие отсутствия у него мотивации к любой продуктивной деятельности, не вызывает у педагога-психолога ответного интереса и эмоционального отклика.

Статистические различия между типами детей, выступающие субъективными трудностями для педагогов-психологов

Тип	Ср. знач.	Тип	Ср. знач.	Вероятность различий между психотипами (p)
злостно-забитый	6,39	честолюбивый	4,57	0,01
		добродушный	3,22	0,0001
		мягко-забитый	5,13	0,047
		нормальный	2,74	0,0001
лицемерный	5,48	добродушный	3,22	0,004
		нормальный	2,74	0,001
мягко-забитый	5,13	добродушный	3,22	0,009
		злостно-забитый	6,39	0,047
		нормальный	2,74	0,003

Применив t-критерий Стьюдента и сравнив каждый психологический тип ребёнка, нашли статистические различия субъективных трудностей (таблица 2). Это позволило нам сформировать группу типов детей, которым наиболее сложно оказывать психолого-педагогическую помощь.

Таким образом, статистические различия показали, что субъективными трудностями для педагогов-психологов при взаимодействии с приёмными детьми оказались злобно-забитый и лицемерный характерологические типы.

Выводы. Изучив типологию педагогов-психологов на предмет типа нервной системы по силе/слабости, выявив субъективные трудности при психолого-педагогическом сопровождении приёмных родителей и детей, резюмируем:

- педагоги-психологи вне зависимости от их типа нервной системы (сильный и слабый тип) имеют одинаковые трудности при оказании психолого-педагогической помощи приёмным родителям и детям;
- субъективными трудностями при взаимодействии с родителями являются эпилептоидный тип, лабильный тип, истероидный тип, шизоидный тип, циклоидный тип, неустойчивый тип;
- наибольшие субъективные трудности педагоги-психологи испытывают при взаимодействии с приёмными детьми злобно-забитого и лицемерного характерологических типов.

Литература:

1. Керемли Н.Н, Мишанина В.И. Особенности работы педагога-психолога с подростками, имеющими трудности в общении / Н.Н. Керемли, В.И. Мишанина // Международный журнал экспериментального образования, Издательский Дом «Академия Естествознания». - 2015. № 12-4. С. 560.
2. Мардахаев Л.В. Семейное воспитание: проблемы и особенности / Л.В. Мардахаев // Вестник Челябинского государственного университета. - 2014. - № 13. - С. 173-178.
3. Морозова А.С., Кондратьева Е.В. Психолого-педагогическое сопровождение приемных семей в службе сопровождения замещающих семей Еравнинского района Республики Бурятия / А.С. Морозова, Е.В. Кондратьева // Формы и методы социальной работы в различных сферах жизнедеятельности: материалы V международной научно-практической конференции, посвященной 25-летию социальной работы в России. - 2016. - С. 215-216.
4. Попова И.Н. Актуальные проблемы профессионального сопровождения замещающей семейной заботы / И.Н. Попова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. - 2012. - № 26. - С. 107-111.
5. Филиппов М.Н. Трудности и ошибки в консультационной деятельности педагога-психолога в образовательной организации и пути их преодоления / М.Н. Филиппов // Актуальные проблемы психологического сопровождения профессиональной и учебно-профессиональной деятельности: материалы III Всероссийской научно-практической конференции. - 2018. - С. 128-133.

Психология

УДК 159.9.07

кандидат психологических наук, доцент Лядокова Галия Михайловна

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга);
студентка факультета психологии и педагогики Сибгаева Лилия Ринасовна

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга)

ВЛИЯНИЕ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ НА ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ «ГРУППЫ РИСКА»

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования типов семейного воспитания и поведения подростков «группы риска». Выборку составили подростки в возрасте 14-15 лет в количестве 50 человек (23 мальчика и 27 девочек) и 18 родителей (опекунов) подростков «группы риска». При исследовании использованы надежные и валидные методики. Результаты исследования могут быть применены в коррекционной и профилактической работе психолога со школьниками «группы риска» для предупреждения нежелательных последствий асоциального поведения.

Ключевые слова: подростки, асоциальное поведение, семейные отношения.

Annotation. The article presents the results of an empirical study of the types of family education and behavior of adolescents at risk. The sample consisted of adolescents aged 14-15 years in the amount of 50 people (23 boys and 27 girls) and 18 parents (guardians) of adolescents at risk. The study used reliable and valid methods. The results of the study can be applied in the correctional and preventive work of a psychologist with schoolchildren of the «risk group» to prevent undesirable consequences of asocial behavior.

Keywords: adolescents, antisocial behavior, family relationships.

Введение. Дети «группы риска» - это головная боль школы, школьного педагога-психолога и родителей. Дети «группы риска» - это так называемые «трудные дети», педагогически запущенные, которые открыто заявляют о нежелании учиться, проявляют неуважение к учителям и взрослым людям в целом, ведут асоциальный образ жизни, как правило, с низкой успеваемостью. Дети «группы риска» это вполне здоровые и полноценные дети с различными формами психической и социальной дезадаптации, выражающейся в поведении. Эти маленькие нарушители общественного порядка в основном склонны к отклоняющемуся (девиантному) поведению.

Проблема отклоняющегося поведения, прежде всего, касается подростков. Подростковый период – один из сложных периодов перехода от детства к отрочеству и взрослой жизни, характеризующийся изменениями, как на биологическом уровне, так и в социально-психологическом аспекте. В этот период интенсивно формируется личность подростка. Подростковый период – это фундамент формирования характера и поведения ребенка.

Отклоняющееся поведение усложняет жизнь подростка, появляются трудности в семье, школе, нарушаются отношения со сверстниками и родителями; у подростков наблюдается дезадаптация в усвоении тех или иных социальных ролей, норм и правил социальных институтов. Подростки с отклоняющимся

поведением отличаются неорганизованностью, несамостоятельностью, низкой самооценкой, наличием акцентированных черт характера, отсутствием волевого контроля, позитивных интересов и целей. Поэтому подростки «группы риска» требуют психолого-педагогического сопровождения, которое должно осуществляться всесторонне и основываться на взаимодействии педагога-психолога с разными специалистами, работающими с данной категорией подростков (психиатр, невролог, логопед). Но, прежде всего, педагог-психолог должен установить доверительные отношения с родителями детей «группы риска» и вести с ними сотрудничество, которое нацелено на оказание помощи ребенку. Этим обусловлена актуальность данного исследования.

Объект исследования: подростки «группы риска» и их семьи.

В исследовании принимали участие подростки в возрасте 14-15 лет в количестве 50 человек (23 мальчика и 27 девочек). В исследовании принимали участие 18 родителей (опекунов) подростков «группы риска».

Предмет исследования: психологические особенности подростков «группы риска» и стиль семейного воспитания.

Цель исследования: изучение типов семейного воспитания и поведения подростков «группы риска».

Задачи исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования и определить особенности взаимодействия педагога-психолога с семьями, воспитывающих детей «группы риска».
2. Исследовать психологические особенности подростков «группы риска».
3. Исследовать психологические особенности семей, воспитывающих подростков «группы риска».

Теоретической и методологической основой исследования стали:

- труды Я.И. Гилинского, Т.А. Донских, Е.В. Змановской, В.Д. Менделевича, изучающие отклоняющееся поведение личности;
- труды П.П. Блонского, В.П. Кащенко, Г.В. Мурашева, Л.С. Выготского, отражающие вопросы формы проявления поведения трудных детей;
- труды И.Ф. Деметьевой, Л.Я. Олиференко, Т.И. Шульги, изучающие категорию детей «группы риска»;
- труды Е.В. Ахлюстиной, С.А. Беличевой, А.Г. Грицай, О.Г. Петушковой, Н.Н. Посысова, В.М. Целуйко, отражающие проблемы семей «группы риска».

Практическая значимость. Итоги проведенного исследования могут быть применены в коррекционной и профилактической работе психолога со школьниками «группы риска» для предупреждения нежелательных последствий асоциального поведения.

В исследовании нами были использованы методики: Методика диагностики выявления «детей группы риска» (М.И. Рожков, М.А. Ковальчук); Методика «Стратегии семейного воспитания» С.С. Степанова в модификации И.И. Махониной.

Изложение основного материала статьи. На первом этапе исследования были выявлены подростки «группы риска» с помощью методики первичной диагностики и выявления детей «группы риска» (М.И. Рожков, М.А. Ковальчук). Результаты данной методики представлены на нижеследующих рисунках.

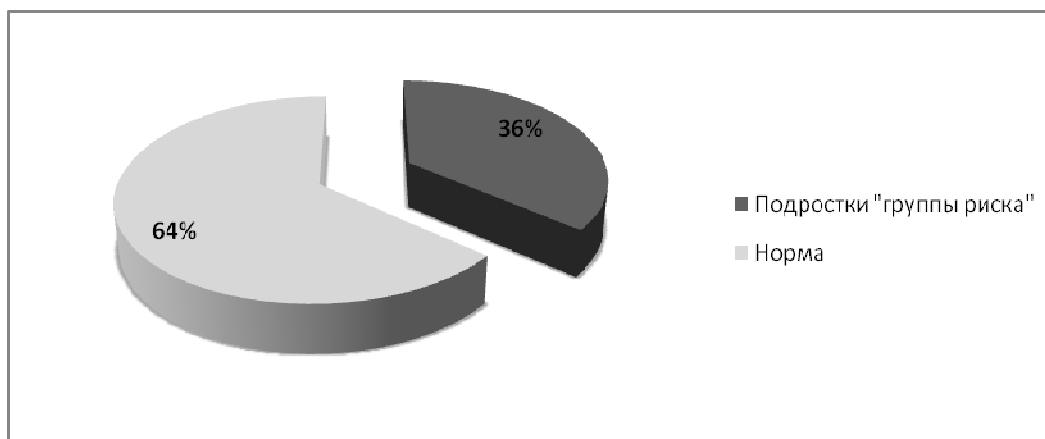


Рисунок 1. Доля подростков «группы риска» в исследуемой выборке

Проанализировав данные, полученные по методике первичной диагностики и выявления детей «группы риска», было выявлено, что 36% детей относятся к группе риска, 64% подростков не относятся к данной категории.



Рисунок 2. Выраженность факторов подростков «группы риска»

По результатам первичной диагностики детей «группы риска» было выявлено, что у 8% подростков наблюдаются проблемы в семейных взаимоотношениях, т.е. нарушения внутрисемейных отношений вызывает сильное разрешительное влияние на психику и здоровье подростков. У 26% детей выявлена повышенная агрессивность, которая может проявляться как в открытой, так и скрытой форме (недоброжелательность, озлобленность). У 10% подростков выявлено недоверие к людям, которое проявляется в подозрительности и враждебности. У 8% подростков выявлена неуверенность в себе, которая проявляется низкой самооценкой, высокой тревожностью, наличием комплекса неполноценности. Появление высокой тревожности, подозрительности, низкой самооценки можно объяснить тем, что в семьях таких подростков выявлены нарушения детско-родительских взаимоотношений, такие как агрессивность, недоброжелательность, неуверенность в себе, которые влияют на развитие личностных особенностей подростков. Это высокая требовательность к ребенку или ее отсутствие, чрезмерная строгость и контроль со стороны родителей, эмоциональная дистанция и отвержение ребенка, чрезмерная тревожность за ребенка, непоследовательность в воспитании. Это такие особенности как гиперопека, «авторитарная гиперсоциализация», гипоопека.

Все выявленные характеристики личности могут стать благодатной почвой для различных расстройств в поведении подростков «группы риска».

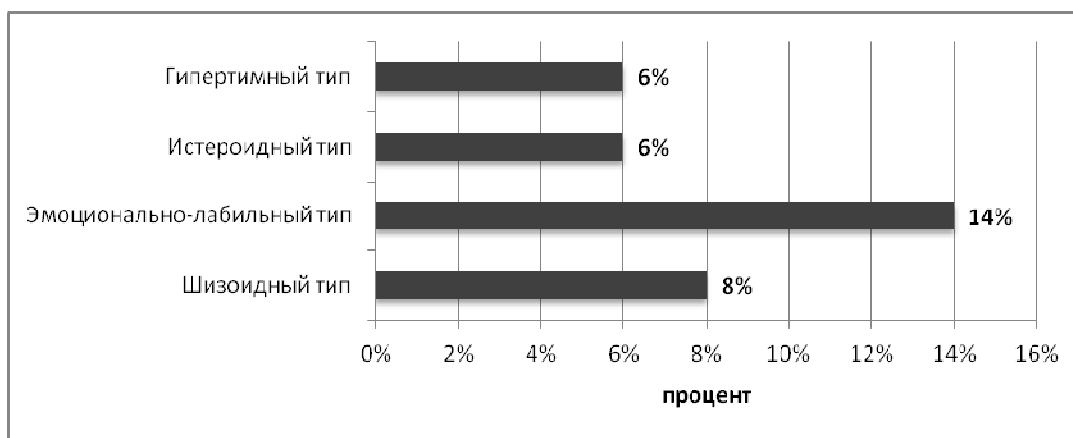


Рисунок 3. Выраженность акцентуаций характера у подростков «группы риска»

По результатам диагностики было выявлено, что высокую степень выраженности имеет эмоционально-лабильный тип (14%); подростки данного типа характеризуются эмоциональной нестабильностью и непредсказуемостью настроения. Вся их деятельность зависит от настроения. На втором месте по степени выраженности стоит шизоидный тип (8%), характеризующийся тем, что подростки этой акцентуации не могут построить нормальные взаимоотношения с окружающими, часто они замыкаются и уходят в себя. На третьем месте по степени выраженности стоит гипертимный тип (6%) и истероидный тип (6%). Подростки гипертимного типа обычно обладают хорошим настроением, они активны, энергичны, раздражительны, лидеры, не любят дисциплину, бурно реагируют на события. Подростки с истероидным типом любят самого себя и ждут внимания со стороны окружающих, демонстративны в поведении и ненадежны в отношениях. Это можно объяснить «пубертатным кризисом», обусловленный физиологической «гормональной бурей» а также нарушениями воспитания подростка в семье.

Таким образом, было выявлено, что 18 (36%) подростков относятся к группе риска; среди основных факторов, характеризующих их, как трудных подростков, выявлены агрессивность, негармоничные детско-родительские отношения, недоверие к людям и неуверенность в себе в меньшей степени выражены у подростков, но все имеют место быть. Высокую степень выраженности имеет эмоционально-лабильный тип акцентуаций характера, проявляющийся в эмоциональной нестабильности и непредсказуемости настроения.

На втором этапе охарактеризуем семьи подростков «группы риска» и проведем диагностику стиля семейного воспитания. Для этого используем анкету «Характеристика семьи» и методику «Стратегии семейного воспитания» С.С. Степанова в модификации И.И. Махониной. Кроме того, был проведен анализ

документов и личных дел подростков «группы риска».

Таким образом, проведя анализ документаций и личных дел, а также проведя анкетирование родителей (опекунов) было выявлено, что среди семей подростков «группы риска» выявлены 4 многодетные семьи. Основными проблемами этих семей являются плохие жилищные условия, злоупотребление родителями или одним из них алкоголем, конфликтные взаимоотношения между супругами, нехватка денег, преобладание авторитарного, либерального и индифферентного стиля воспитания.

Остальные семьи неполные, в которых есть в основном только мать. Основными проблемами этих семей являются злоупотребление алкоголем, нехватка денег, неправильно выбранный стиль воспитания, неблагоприятные жилищные условия. В одной семье дети воспитываются отцом, здесь проблема заключается в неправильно выбранном стиле воспитания, (индифферентный). В двух семьях подростки воспитываются опекунами, в данных семьях основными проблемами являются нехватка денег, авторитарный и либеральный стиль воспитания, плохие жилищные условия.

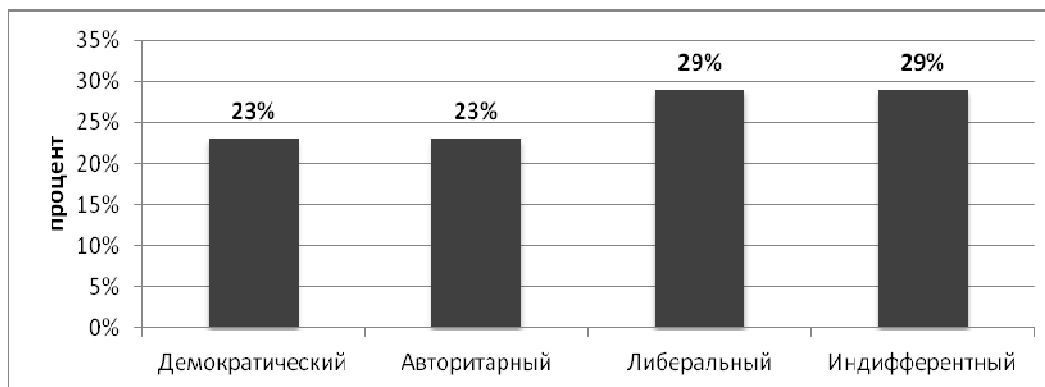


Рисунок 4. Преобладающий стиль воспитания в семьях, воспитывающих подростков «группы риска»

Результаты, представленные на рисунке 4, показывают, что демократический стиль семейного воспитания преобладает у 23% семей подростков «группы риска». Воспитание здесь основывается на сотрудничестве и эмоциональном принятии ребенка, любви и теплоте. Родители поощряют своих детей, дают ребенку самостоятельно принимать решения, помогают советами, осуществляют совместную созидательную деятельность. Воспитание проходит последовательно, рационально, гибко. Но вместе с тем, родители изыскивают требовательность, твердость, справедливость и последовательность в соблюдении дисциплины, при этом объясняющие мотивы этих требований. Под этим стилем воспитания у детей развивается самостоятельность, активность, инициативность и ответственность, как особо важные личностные характеристики, помогающие в дальнейшем правильному и ответственному социальному поведению.

Авторитарный стиль семейного воспитания присутствует у 23% семей подростков «группы риска». Авторитарный стиль, подразумевающий, что ребенок должен подчиняться воле родителей и их авторитету, и, соответственно, все решения принимают родители. Ребенок ограничен в свободе своего поведения, в самостоятельности, ведется жесткий контроль со стороны родителей и это все сопровождается запретами, суровыми наказаниями, иногда физическим избиением. В рамках авторитарного стиля воспитания у ребенка формируется чувство вины и страх перед предстоящим наказанием, у них выражен лишь механизм внешнего контроля, и поведение ребенка может стать асоциальным. Ребенок недополучает ласки и теплоты со стороны семьи, между родителями и ребенком нет эмоциональной привязанности, так как данный стиль воспитания исключают душевную близость с детьми. Впоследствии во взрослой жизни данные индивиды очень подозрительны, насторожены и даже враждебны к окружающим.

Индифферентный стиль воспитания присутствует у 29% семей подростков «группы риска». Он характеризуется отсутствием запретов и ограничений со стороны родителей, вследствие чего ребенок предоставлен сам себе, ему позволено делать все, что он захочет. Семья не заинтересована и равнодушна к проблемам ребенка, родители не помогают советами и не принимают активного участия в становлении личности ребенка. Контроль за поведением ребенка незначительный и это может привести к тому, что ребенок может попасть в асоциальные группы, плохие компании. Со стороны родителей наблюдается неосознанная холодность по отношению к детям, безразличность к его желаниям и чувствам. Индифферентные родители предъявляют к детям минимум требований (или не предъявляют вовсе, полностью исключив себя из жизни детей) и часто демонстрируют безразличное или пренебрежительное отношение к своему ребенку. У детей с таким воспитанием формируется конфликтность, равнодушие, неуверенность, страх, безответственность, безынициативность, лень.

У 29% семей подростков «группы риска» присутствует либеральный стиль воспитания. Данный стиль характеризуется теплыми взаимоотношениями между родителями и ребенком, но в то же время отмечается низкая дисциплина и общение «ребенок-родитель» превалирует над отношениями «родитель - ребенок». Ребенок должным образом не направляется, практически не знает запретов и ограничений со стороны родителей или не выполняет указаний родителей, для которых характерно неумение, неспособность или нежелание руководить детьми. Либеральным родителям сложно установить четкие границы допустимого поведения для своих детей, они непоследовательны и часто поощряют раскованное поведение. Если определенные правила или стандарты и существуют в семье, то детей не заставляют следовать им в полной мере. Либеральные родители иногда как будто принимают приказы и инструкции со стороны своих детей, они пассивны и наделяют детей большим влиянием в семье. Такие родители не возлагают на своих отпрысков больших надежд, дисциплина в их семьях минимальна, и они не чувствуют большой ответственности за судьбу детей.

Выводы. Таким образом, основными проблемами семей, воспитывающих подростков «группы риска» являются плохие жилищные условия, злоупотребление родителями или одним из них алкоголем, конфликтные взаимоотношения между супругами, нехватка денег, преобладание авторитарного, либерального и индифферентного стиля воспитания. Семьи с деструктивными взаимоотношениями и неправильно выбранным стилем воспитания нуждаются в педагогической поддержке со стороны педагога-психолога. А поскольку родители проблемных подростков предпочитают воздерживаться от тесного общения с педагогами, необходимо разработать программу взаимодействия педагога-психолога с родителями с целью оказания помощи в воспитании детей.

Литература:

1. Беличева С.А. Социально-педагогическая поддержка детей и семей группы риска. – М.: Социальное здоровье России, 2006. – 111 с.
2. Блонский П.П. Трудные школьники. – М.: Владос, 2006. – 104 с.
3. Выготский Л.С. Проблема возраста. // Хрестоматия по детской психологии от младенца до подростка. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2015. – 656 с.
4. Грицай А.Г. Семьи группы риска в структуре типологии неблагополучных семей // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3. – 2009. – № 3. – С. 54-60.
5. Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2013. – 288 с.
6. Кащенко В.П. Педагогическая коррекция. – М.: Проспект, 2014. – 224 с.
7. Олиференко Л.Я., Шульга Т.И., Дементьева И.Ф. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска. – М.: Академия, 2014. – 256 с.
8. Петрова Л.И. Ребенок группы риска: откуда берутся трудные дети. – Феникс, 2013. – 352 с.
9. Психолого-педагогические технологии работы с детьми и семьями «группы риска»: учебно-методическое пособие. / Под общ. ред. О.М. Илгамовой [и др.]. – Ставрополь: ГБУСО «Психологический Центр», 2017. – 268 с.
10. Руководство по аддиктологии / Под ред. проф. В.Д. Менделевича – СПб.: Речь, 2017. – 768 с.
11. Целуйко В.М. Психология неблагополучной семьи: книга для педагогов и родителей. – М.: Сфера, 2014. – 272 с.

Психология

УДК 37.015.3

кандидат психологических, доцент Масаева Зарема Вахаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чеченский государственный университет» (г. Грозный),
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный);

кандидат психологических, доцент Газиева Марина Зеудыевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный);

доктор психологических наук, профессор Кагермазова Лаура Цраевна

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

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ РОДНОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В данной работе рассматриваются теоретические аспекты психологических особенностей изучения родного языка как основная государственная задача современной России в условиях происходящих глобальных изменений в обществе, связанных с информатизацией и технологизацией жизнедеятельности человека в современном жизненном пространстве. Особое внимание уделено рассмотрению различных точек зрения как отечественных, так и зарубежных представителей по изучению родного языка.

Ключевые слова: родной язык, ребенок, язык, овладение языком, теории изучения языка, обучение языка.

Annotation. This paper discusses the theoretical aspects of psychological features of native language learning as the main state task of modern Russia in the context of ongoing global changes in society related to the informatization and technologization of human life in the modern living space. Special attention is paid to the consideration of various points of view of both domestic and foreign representatives on the study of the native language.

Keywords: native language, child, language, language acquisition, theory of language learning, language learning.

Введение. В условиях глобализации, информатизации и технологизации становится очевидным обращение внимания на исследование изучения родного языка детьми дошкольного возраста для того, чтобы создать безопасное образовательное пространство для всех субъектов образовательного процесса. На современном этапе развития России является важным сохранение и развитие родных языков.

Развитие речи на разных возрастных этапах является способностью к овладению родным языком и была предметом интереса на протяжении многих веков. Современные исследования по овладению ребенком языком относятся к концу XVIII века, когда немецкий философ Дитрих Тидеман записал свои наблюдения за психологическим и лингвистическим развитием своего маленького сына. В течение полутора столетий в изучении детского языка было сделано мало, если вообще были сделаны какие-либо значительные успехи; по большей части исследования ограничивались дневниковыми записями наблюдаемой речи с некоторыми попытками классифицировать типы слов. Только во второй половине XX века исследователи начали систематически анализировать детский язык и пытаться раскрыть природу психолингвистического процесса, который позволяет каждому человеку свободно управлять чрезвычайно сложной системой общения. В течение нескольких десятилетий были сделаны некоторые гигантские шаги, особенно в генеративных и когнитивных моделях языка, в описании усвоения конкретных языков и в исследовании универсальных

аспектов усвоения. Это многообразие исследований в области овладения детьми языком привело к тому, что педагоги изучили некоторые общие выводы таких исследований с целью проведения аналогий между овладением первым и вторым языком, и даже к обоснованию некоторых методов и приемов обучения на основе принципов изучения первого языка. На первый взгляд, вполне разумно провести аналогию. Ведь все дети, при условии нормальной среды развития, овладевают родным языком свободно и эффективно; более того, они овладевают ими "естественно", без специального обучения, хотя и не без значительных усилий и внимания к языку. Однако к прямым сравнениям следует относиться с осторожностью. Существуют десятки существенных различий между изучением первого и второго языков; наиболее очевидным различием, в случае изучения второго языка взрослыми, является огромный когнитивный и аффективный контраст между взрослыми и детьми. Последовательное понимание природы изучения первого языка является неоценимым подспорьем, если не существенным компонентом, в построении теории овладения вторым языком.

Изложение основного материала статьи. Исследования современной психолингвистики утверждают, что дети изучают родной язык не только путем механического повторения, но и приобретают его естественным воздействием, то есть как природа, так и воспитание влияет на овладение родным языком у детей. Первоначально дети учатся не предметам, а системам. Каждый ребенок начинает развивать абстрактное знание своего родного языка, в некоторой степени для себя, а с точки зрения генеративного подхода утверждается, что такой процесс объясним, только если постулировать, что определенные особенности данной компетенции присутствуют в мозгу ребенка с самого начала. Другими словами, высказывается, что мозг ребенка содержит определенные врожденные характеристики, которые "предструктурируют" его в направлении изучения родного языка, чтобы эти врожденные черты могли развиваться во взрослую компетенцию, ребенок должен быть знаком с человеческим языком, то есть его нужно стимулировать для правильного реагирования.

Овладение родным языком является процессом благодаря которому дети свободно контролируют родной язык. Предполагается, что дети подражают окружающим их взрослым, и их речь постепенно становится более точной по мере взросления. Имеются некоторые предположения, что обучение родным языкам является исключительно продуктом опыта и среда влияет на всех нас одинаково. Другие единомышленники предполагают, что у каждого имеется врожденный механизм изучения родного языка, который определяет обучение или усвоение одинаково для каждого [1, с. 55].

Из этого следует, что в целом не имеется разницы между тем как человек изучает родной язык, и тем, как он учится делать что-то еще. По мнению практиков, язык является результатом стимулов и реакции. Поэтому ребенок должен сначала научиться давать ответ, а затем ответ должен быть усилен различными способами. Действительно, сила обучения измеряется с точки зрения количества раз, когда ответ был сделан или усилен. Слово, произнесенное тридцать раз, лучше выучено, чем слово сказанное двадцать раз. Таким образом, процесс изучения языка – это в основном механический процесс формирования привычки. Привычки усиливаются подкреплением. Язык – это обусловленное поведение, которое можно выучить, только побудив ребенка. Повторение играет жизненно важную роль в изучении родного языка, отсюда возникает необходимость механических упражнений, повторений.

Научные представители на теоретическом уровне противоречат практикам. Высказывается, что дети учат язык не потому, что они подвергаются аналогичному процессу обусловленности, а потому, что они обладают врожденной способностью, которая позволяет им овладевать языком как нормальный процесс созревания. У ребенка имеется врожденный языковой потенциал. Он изучает язык, воздействуя на него в обществе и неосознанно формируя определенные гипотезы о языке, которые он продолжает изменять, пока не придет к взрослой модели, которой он по большей части подвергается. Таким образом, ребенок продолжает строить врожденную грамматику, оперируя общественными правилами [3, 4].

Теоретики практически во всем противоречат практикам. Дети изучают язык не потому, что они подвергаются аналогичному процессу обусловливания, а потому, что они обладают врожденной способностью, которая позволяет им приобретать язык как нормальный процесс созревания и данная способность носит универсальный характер. У ребенка имеется врожденная способность для овладения языком. Он изучает язык, сталкиваясь с ним в обществе и бессознательно формируя определенные гипотезы о языке, которые он постоянно модифицирует, пока не придет к модели взрослого, которой он большей частью подвержен. Таким образом, ребенок продолжает строить врожденную грамматику, оперируя общественными правилами.

Овладение языком является видоспецифичным и видоизмененным процессом. Способность воспринимать понятный язык наследуется генетически, но конкретный язык, на котором говорят дети, передается им культурно и экологически. Дети во всем мире приобретают родной язык без оказания услуг репетиторства, только человек может овладеть языком.

Таким образом, овладение языком, по-видимому, отличается от овладения другими навыками, такими как плавание, танцы или гимнастика. Овладение родным языком гораздо менее подвержено влиянию умственной отсталости, чем овладение другими видами интеллектуальной деятельности. Каждый нормальный человеческий ребенок изучает один или несколько языков, если он не воспитан в языковой изоляции, и изучает основы своего языка к довольно маленькому возрасту, скажем к шести годам, чтобы свободно владеть языком, ребенок должен общаться с людьми, говорящими на этом языке. Язык – это не то, что мы знаем инстинктивно или унаследовали от родителей, а результат нашего знакомства с определенной языковой общностью, часть целого комплекса усвоенного и разделяемого поведения, которое антропологи называют "культурой". Ребенок – лингвист, в колыбели он усваивает язык легче, чем взрослые. Он открывает структуру своего родного языка, чтобы использовать этот язык, никто не передает его ему в готовом виде [5, с. 11].

Обе научные школы (менталисты и бихевиористы) высказали научные позиции, которые на практическом уровне были несовершенны. Менталисты делают акцент на изучении правил с чрезмерным энтузиазмом, а бихевиористы совершенно несправедливо отвергают значение. Овладение языком представляется процессом как аналогии, так и применения, природы и воспитания.

В спектре теорий изучения языка доминировали бихевиористы вплоть до пятидесятых годов прошлого века, когда Н. Хомский раскрыл теорию "когнитивного подхода", а Ж. Пиаже – теорию "генетической эпистемологии". Идеи обоих ученых перевернули способ изучения языка. Н. Хомский подчеркивал важность "врожденных когнитивных способностей" для изучения языка, которыми пренебрегали бихевиористы. Тогда

как Ж. Пиаже подчеркивал важность когнитивного развития в процессе обучения. Работа обоих психологов открыла новые горизонты для исследования. В частности, с одной стороны, работа Ж. Пиаже исправила путь теорий изучения языка когнитивного процесса, таких как "теория двойного кода" А. Паивии и "теория акта" Дж.Р. Андерсона. С другой стороны, многие конструктивисты, такие как Дж. Брунер, С.Паперт, под влиянием когнитивного подхода Ж. Пиаже, пытались синтезировать бихевиористский "экологический стимул" и менталистский когнитивный процесс в своих теориях. Более того, когнитивная область П. Блума и теория Ми Гарднера предоставляли педагогу возможность оценивать и анализировать уровни и проблемы своих обучающихся [7, 9].

На самом деле, все эти теории стремятся описать природу и процедуру обучения, как они ее наблюдают. Существует много теорий обучения вообще и различных теорий изучения языка в частности, которые отмечают влияние работы Ж. Пиаже. Теории, связанные с языком: теория двойного кодирования, когнитивная теория, теория социального развития, теория Сеймура Паперта.

Существуют две теории с разных позиций. Одна связана с психологами-бихевиористами, в то время как другая связана с когнитивистами. Первая рассматривает стимул окружающей среды как решающий фактор, но позже объявляет "психический процесс" центральным признаком. Однако обе теории объединены в русле конструктивистов, которые, по словам доктора Джозефа Энтони, предлагают "когнитивно-поведенческий подход". Во всем этом потоке теорий две отдельные позиции когнитивной области и теории Ми имеют различие, постигая соответственно две цели: категоризация различных видов обучения и идентификация различных типов обучающихся. Благодаря этим изменениям процесс изучения родного языка перестал быть предметом теорий или методов, стало обращать внимание и фокусироваться на ребенке. Качественный рост языка до сих пор был уникальной отличительной чертой человека. Язык, по-видимому, возникает в соответствии с биологическими часами времени. Дети во всем мире обычно начинают говорить почти в одно и то же время: между 18-м и 28-м месяцами.

Два советских психолога, А.Р. Лурия и Л.С. Выготский, описывают психологию языка определенно и приемлемым образом: именно через речь ребенок учится организовывать свое восприятие и регулировать свое поведение и умственную деятельность. Столкнувшись с проблемами и нуждами, ребенок в раннем возрасте будет просто искать помощи извне и язык будет выполнять функцию получения этой помощи для него. Затем наступает стадия, на которой ребенок проводит много времени, разговаривая сам с собой или с кем-то, кто хочет слушать его в своих первых попытках найти решения для своих потребностей самостоятельно. Наконец, внешняя речь интернализуется, так что поведение ребенка перестает быть просто реакцией на внешние раздражители, а переходит под контроль его мыслительных процессов. Именно окружающая среда контролируется ребенком, а не наоборот.

Возрастной фактор отличается от способностей и мотивации. Возраст обратно пропорционален способности к изучению языка поэтому он является переменным и в отличие от способностей и мотивации, которые более или менее постоянны. Он также играет очень важную роль в приобретении родного языка. После прохождения "критического периода" становится трудно овладеть языком в полной мере. В обучении родному языку возрастной фактор чрезвычайно функционален как барьер, поскольку набор поведения уже скорректирован в соответствии с культурой человека [2, с. 128].

Исследования показали, что дети лучше усваивают языки, чем взрослые. Во многих источниках показано, что если дети говорят на двух родных языках, они становятся двуязычными; они могут использовать оба языка и каждый из них, не отличаясь от носителей языка. С другой стороны, взрослые иммигранты, которые приобрели свой первый язык, не могут устранить следы первого языка в своем общении. Это указывает на возрастной фактор, работающий в качестве барьера позади него. Способность к овладению новым языком постепенно снижается вместе с возрастом. Многие взрослые обучающиеся остаются на начальном уровне своей речи на втором языке [6, с. 140].

Доказательства наличия границы между ребенком и взрослым учеником также дает нейрофизиология. У. Пенфилд и Л. Робертс доказывали на основе своих исследований речевых механизмов, что неврологические данные свидетельствуют в пользу обучения языку, начинающегося в раннем возрасте. Двигательные навыки мозга связаны с левым полушарием и если оно повреждено, то только дети могут передать эти навыки другому полушарию. Они также утверждают, что мозг обладает определенной пластичностью в раннем возрасте, которая теряется, когда человек становится взрослым. Вот почему артикуляционные навыки не могут быть в совершенстве приобретены в более позднем возрасте. Эти идеи выражаются нейрофизиологами в речевых и мозговых механизмах [8, 10].

Также замечено, что дети могут лучше, чем взрослые, освоить новую звуковую систему. Именно поэтому сейчас предпочтительнее начинать обучение родному языку на начальном уровне. Торможение также играет роль обструкции у взрослых, приобретающих новое произношение. Дети обычно получают удовольствие от подражания и повторения, что необходимо в этом процессе. Они менее самосознательны и этноцентричны.

Личность обучающегося также имеет большое значение при изучении родного языка. Интровертный ребенок обычно очень застенчив и из-за этого торможения он не может воспользоваться желаемым преимуществом инструкций педагога. Подражание очень необходимо при изучении родного языка, что может быть не очень хорошо встречено интровертом. Уверенный в себе ребенок открыто говорит о своих проблемах и добивается их решения. Тем не менее, мы должны помнить, что исследования маркируют этот фактор как менее функциональный в изучении родного языка.

Хорошие и активные дети -это те, которые склонны принимать различные стратегии обучения. Они должны быть готовы изменить свое активное знание на пассивное. Например, он должен попытаться использовать вновь приобретенный предмет в предложениях и искать возможности, в которых он может быть знаком с целевым языком. Включение программ на целевом языке также помогает, успешные дети не стесняются делать ошибки, поскольку они являются предикторами того, как идет обучение.

Выводы. Изучение родного языка является важной частью образовательного процесса для сохранения этнической идентичности и сплочения народов Российской Федерации. В психологической науке существует множество отечественных и зарубежных научных теорий, посвященных изучению родного языка. Множество существующих теорий создает для практиков возможность использования и применений разных научных подходов в образовательном процессе для обеспечения полноценного освоения родного языка начиная с раннего возраста ребенка. Помимо это возникает потребность в нахождении единых подходов и

понимания изучения родного языка у представителей как научного мира, так и представителей педагогического сообщества для обеспечения эффективного изучения родного языка.

Литература:

1. Ильина О.К. Язык и национальная безопасность: в чем суть проблемы, каково ее решение? // Россия и Запад: диалог культур. 2016. № 11. с. 55.
2. Ишонов Д.Т. Факторы эффективного изучения родного языка // Вестник Таджикского национального университета. Серия филологических наук. 2017. № 4-3. С. 128-133.
3. Мальцева А.А. Изучение родного языка в системе общего образования в свете внедрения нового поколения ФГОС // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2019. № 4 (49). С. 115-123.
4. Ольнова М.О. Факторы, влияющие на изучение родного языка вне языковой среды в современной Европе // Многоязычие в образовательном пространстве. 2019. Т. 11. С. 29-39.
5. Хамерзочкова Н.А. Изучение родного языка и государственная политика // Псаль. 2018. Т. 18. № 15 (18). С. 9-12.
6. Чернякова Е.И. Развитие речи дошкольников в условиях двуязычия // Молодой ученый. 2015. № 2-4 (17). С. 137-140.
7. Tyler, L.K., & Moss, H.E. (1997). Functional properties of concepts: Studies of normal and braindamaged patients. *Cognitive Neuropsychology*, 14, 511-545.
8. Wheeldon, L., & Lahiri, A. (1997). Prosodic units in speech production. *Journal of Memory and Language*, 37, 356-381.
9. Zwaan, R.A., Magliano, J.P., & Graesser, A.C. (1995). Dimensions of situation model construction in narrative comprehension. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 21, 386-397.
10. Zwaan, R.A., & Radvansky, G.A. (1998). Situation models in language comprehension and memory. *Psychological Bulletin*, 123, 162-185.

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Пайгунова Юлия Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Поволжская академия физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань);

кандидат педагогических наук, доцент Гут Анжелика Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Поволжская академия физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань);

кандидат исторических наук, доцент Аппакова-Шогина Нурия Закариевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Поволжская академия физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань)

НАЦИОНАЛЬНЫЕ ВИДЫ СПОРТА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ: ЦЕННОСТНО - НОРМАТИВНЫЙ ПОДХОД

Аннотация. В статье национальные виды спорта рассматриваются с точки зрения их социокультурной детерминации, аксиологического и смыслового наполнения. В работе проводится анализ национальных видов спорта на основании ценностно-нормативного подхода, направленный на раскрытие этнокультурных оснований, социально-психологических факторов и механизмов развития этого многопланового явления. Спортивная деятельность национальных групп рассматривается в контексте ценностей культуры, важнейших и глубинных принципов, определяющие отношения человека с природой, социумом, ближайшим окружением и самим собой. В качестве примера ценностно-нормативному анализу подвергаются национальные спортивные состязания северных народов РФ (лыжные гонки народов республики Коми). Использование комплексного метода исследования позволяет расширить и углубить понимание особенностей национальных видов спорта как фактора формирования гражданской и этнокультурной идентичности.

Ключевые слова: национальные виды спорта, гражданская идентичность, аксиология спорта, ценностно – нормативный подход, культурные нормы и ценности, социально-психологические факторы спорта.

Annotation. The article considers national sports from the point of view of their socio-cultural determination, axiological and semantic content. The paper analyzes national sports on the basis of a value-normative approach, aimed at revealing the ethno-cultural foundations, socio-psychological factors and mechanisms of development of this multifaceted phenomenon. Sports activities of national groups are considered in the context of cultural values, the most important and profound principles that determine the relationship of a person with nature, society, the immediate environment and himself. As an example, the national sports competitions of the Northern peoples of the Russian Federation (ski races of the peoples of the Komi Republic) are subjected to value – normative analysis. The use of a comprehensive research method allows us to expand and deepen the understanding of the features of national sports as a factor in the formation of civil and ethno-cultural identity.

Keywords: national sports, civic identity, axiology of sports, value-normative approach, cultural norms and values, socio-psychological factors of sport.

Введение. Россия - одна из крупнейших стран мира и сложное федеративное образование, объединяющее в себе разнообразные этнические и субэтнические, конфессиональные культуры и традиции. Национальные виды спорта России представляют собой интереснейшее поле для кросс-культурного и аксиологического исследования. Представляет интерес сопоставительный анализ национальных видов спорта по значимости их представленности в сознании россиян, по географической распространенности, по роли в современной системе физической подготовки и прочее. В узком аспекте интерес представляет анализ морально-этических, культурно-материальных и прочих составляющих конкретного вида спорта, так как на формирование самобытных видов спорта большое внимание оказывают природные, климатографические, экономические и другие особенности этнической культуры.

Для раскрытия потенциала национальных видов спорта в развитии гражданской идентичности можно проводить анализ с различных позиций: политических (как фактора национальной консолидации и мобилизации гражданской идентичности), исторических, антропологических, философских и т.д. В нашем исследовании мы придерживаемся ценностно-нормативного подхода, предполагающего раскрытие аксиолого-культурологических аспектов национальных видов спорта народов России. Мы используем ценностно-нормативный подход как основу для анализа специфики развития национальных видов спорта и их вклада в систему гражданских и этнических идентификаций.

Методы и организация исследования. На основании ценностно-нормативного подхода проведен аксиологический анализ национальных видов спорта, направленный на раскрытие этнокультурных оснований, социально-психологических факторов и механизмов развития этого многопланового явления. Национальные виды спорта рассматриваются с точки зрения их социокультурной детерминации, аксиологического и смыслового наполнения. Изучение проблемы предполагает использование комплексного метода исследования, в том числе социологического, культурологического, исторического, компаративистского, цивилизационного, психологического анализа, что позволяет расширить и углубить понимание особенностей национальных видов спорта как фактора формирования гражданской и этнокультурной идентичности.

Результаты. Приверженность национальным видам спорта зачастую является важным показателем гражданской идентификации, когда сам спорт становится символом этнической культуры, как например, бейсбол для американцев, борьба сумо для японцев, коррида для испанцев. Зачастую интернациональные виды спорта приобретают важнейшее значение для гражданской идентификации – как футбол в Италии, Испании, Бразилии, Великобритании, и хоккей в Канаде, Швеции, Чехии, Финляндии, России.

Изложение основного материала статьи. Диалектический подход выявляет противоречивость процессов развития спорта, когда, с одной стороны, спорт непременно должен иметь культурно-специфичный вектор развития, а с другой – «погружен» в парадигму глобализации. Исследователи данной проблемы отмечают, что в эпоху глобализации национальные виды спорта выступают в качестве важного компонента этнической материальной культуры, который необходимо творчески инсталлировать в современное социокультурное пространство с учетом национальных, конфессиональных и региональных условий. Развитие данной практики обусловило рост с конца 80-х годов XX в. новых неолимпийских федераций, которые по количественным и численным показателям превзошли олимпийские виды спорта и даже претендуют на их замещение [4, с. 61]. Названный статус спорта определяет его мощный потенциал как средства гражданской (этнополитической) мобилизации. Примером, положительной реализации данного потенциала служит возрождение этнической, региональной, гражданской идентичности народов России через организацию фестивалей по национальным видам спорта, таких, например, как спартакиада народов Севера России "Заполярные игры", фестиваль «Кавказские игры», первенство России по татаро-башкирской национальной спортивной борьбе «Кореш» и др. Каждый национальный вид спорта выполняет собственную миссию – в самой привлекательной и доступной форме сохраняет идеалы физического совершенства и агонистики, оригинальные двигательные приемы и умения, несет в себе уникальный исторический и культурный опыт не только прошлых эпох, но и создаваемый сегодня [4, с. 63].

Привлечение ценностно-нормативного подхода для анализа национальных видов спорта как специфической этнокультурной деятельности народов позволяет реализовать целостное изучение механизмов ее социальной регуляции. Ф. Клакхон и Ф. Стодберг, определяют ценностно-нормативные ориентации как сложные, определенным образом сгруппированные принципы, придающие стройность и направленность мотивам человеческой деятельности в ходе решения общечеловеческих проблем. Они выделяют 5 основных ценностно-нормативных ориентаций: отношение к человеческой природе, отношение человека к природе и «сверхприродному», отношение человека ко времени, направленность человеческой деятельности, отношение человека к другим людям [2, с. 19].

Анализируя тот или иной вид народного спорта, как вид человеческой деятельности, мы можем выделить различные ценностно-нормативные ориентиры в его основании, например: Бытие, Становление или Делание. Направленность на ценность «бытия» означает спонтанное выражение того, что заложено в человеческой природе, ценность проживания каждой минуты жизни, «чистое импульсивное удовольствие», часто сопровождающее все аспекты национальной фестивальной, в том числе и спортивной. Данная направленность, например, отражена в Сабантуе - традиционном празднике с обязательными элементами спортивной состязательности у татарского народа. Второй пример направленности деятельности – становление, стремление к некоей интегрированной целостности в собственном развитии, за которым стоит ценность изменения и роста. Применительно к специфике народных видов спорта данная направленность выявляет их ценностную значимость как инструмента психологической самоактуализации индивида, недаром национальные виды состязаний зачастую рассматриваются как аспект инициации личности, испытание на выносливость, силу, ловкость, нацеленность на покорение собственной природы, самопреодоление. Третий вариант направленности деятельности – собственно Делание, скрывает за собой ценность «действия ради действия». Понимание ценности национального спорта как деятельности, имеющей, в первую очередь, прагматическую значимость, глубоко укоренено в антропологическом фокусе анализа. Взгляд на национальные виды спорта, как побочного продукта трудовой деятельности народов и объективно – как существующего средства физического воспитания, является наиболее распространенной позицией культурологов [5, с. 63].

В отношении универсальной проблемы «человек и природа», аксиологи выделяют три типа отношения к природе: покорение, подчинение и гармония с природой. Отсюда в ценностно-нормативной базе национальных видов спорта можно выделить следующие мотивы:

- природоборчества (например, борьба с природным явлением, стихией, проявление себя покорителем природы, обуздание дикого зверя, животного – родео, коррида);
- гармонизации человеческих и природных ритмов, использование природных материалов, объектов и символов природы как содержательных и сакральных элементов спортивной состязательности (например, подражание движениям животных в классических стилях восточных единоборств кунг-фу, у-шу);
- подчинения природе (в контексте анализа национальных видов спорта можно привести различные примеры из практики ритуальных приношений природе, предвещающих спортивные состязания народов российского севера).

Рассматривая проблему ценностно-нормативного отношения к человеческой природе и социуму, в аксиологии выделяют следующие варианты установок: изменчивость и неизменяемость человеческой природы, устойчивость направленности человеческой природы на добро или зло, ориентированность на собственные потребности и цели или же цели общины, рода, племени, этноса. Естественным образом, данные культурные установки отразятся во всех стратегических аспектах регуляции любой деятельности, включая народные физкультурно-оздоровительные практики и национальные спортивные состязания. В данном аспекте национальные виды спорта могут акцентировать у себя такие полярные ценности как индивидуализм, коллективизм, свобода личности и социальный контроль, социальная стимуляция поведения и саморегуляция.

Для примера, применим ценностно-нормативный подход к анализу национальной спортивной традиции народов Коми – спортивному состязанию на лямпах и лыжах. С 2007 года в с. Большелуг Республики Коми проводятся гонки на охотничьих лыжах и лямпах. В настоящее время – это традиционный республиканский лыжный фестиваль национально-прикладных видов физической культуры и спорта, где участвуют жители республики от мала до велика.

В таблице 1 представлены результаты анализа ценностных ориентаций культуры народов Коми, нашедшие отражение в национальных спортивных состязаниях.

Таблица 1

Ценностные ориентации культуры народов Коми, проявленные в национальной спортивной традиции – спортивных состязаниях на лямпах и лыжах

Направленность деятельности	Бытие	+
	Становление	+
	Делание	+
Отношение к природе	Покорение природы	+
	Гармония с природой	+
	Подчинение природе	+
Отношение к человеческой природе и социальным отношениям	Индивидуализм	+
	Коллективизм	+
	Регуляция поведения через социальный контроль	+
	Саморегуляция поведения (индивидуализм)	

Традиционное мероприятие, прозванное в народе «Лямпиада», сохраняет лучшие традиции национального вида спорта и преемственность поколений, а также способствует сохранению и развитию национально-культурных традиций северных народов РФ. Обращаясь к анализу ценностных ориентаций народов Коми, проявленных в данном виде национального спорта – гонках на охотничьих лыжах, стоит отметить, что в отношении деятельности направленности в данном виде забега присутствуют ценности «Бытия», «Становления» и «Делания». Действо разворачивается одновременно и как спортивное состязание, и как массовый лыжный праздник, в котором ежегодно пробегают дистанцию дети и взрослые от 5 до 80 лет. Тот факт, что мероприятие очень быстро стало восприниматься народом как традиционный этнический праздник, говорит о правильно выбранном формате организации национальных спортивных игр. «Лямпиада» изначально основывалась на народных традициях и быте народов Коми и неразрывно связана с легендами и мифологическими преданиями народа. В контексте ценностной ориентации Делания нельзя не отметить прикладной характер национальной спортивной традиции: это гонки именно на охотничьих лыжах (то есть подразумевается прагматическая цель – похода за добычей). Это аспект всячески подчеркивается и атрибутикой проведения лыжного фестиваля: участники должны быть одеты в соответствующую национальным традициям коми народа одежду охотников (верхняя одежда – жилет «лузан», подпоясанный ремнем «тасма», с железной или медной пряжкой, на ногах – тóбьки, пимы или валенки, при себе лыжники-бегуны имеют охотничьи трофеи, амулеты, муляжи охотничьих оружий). Не обходят лыжные гонки и ценность Становления личности, предполагающую обязательное проявление силы, ловкости, выносливости участников соревнования. Трассы соревнований устроены так, чтобы они давали возможность оценить техническую, тактическую и физическую подготовку спортсменов.

Для большинства северных народов присуще гармоничное сосуществование с природной средой, глубоко экологичное сознание. В организации лыжных гонок данная ценностная ориентация отразилась в ритуале проводов за добычей, где жены и матери охотников, обращаясь к духам природы, просят их милости и покровительства в трудном деле охоты. Экологичность сознания находит отражение и в подготовке трассы для соревнований. Трассы должны быть готовы до зимы, чтобы по ним можно было двигаться даже при тонком снежном покрове. Половина всей длины дистанции обязательно должна проходить по необработанному участку. Вместе с тем, в традициях Лямпиады можно найти и мотивы природоборчества, ведь в мифологической основе данных состязаний заложены предания об удачливых охотниках – Йиркапе и Пере, каждый из которых в своем эпосе так или иначе вступает в соперничество с силами природы, представленными в виде мифологических образов Лешего (Вёрса), Голубого оленя и пр.

Сердцевину же ценностно-нормативных ориентаций национального вида спорта составляют ценности коллективизма и регуляции социальных взаимодействий. Лямпиада вовлекает в свое участие всех, от мала до велика, прививает семейные ценности и дружный подход к общему делу. Все обстоятельства и условия соревнований на лямпах и лыжах призывают к совместности усилий, к деятельности с оглядкой на поведение остальных участников соревнований, сохранению духа добрососедства и взаимовыручки. Например, трасса, имеющая холмистую поверхность, должна иметь участки спуска, где спортсмены могли бы обгонять друг друга, Необходимо, чтобы участники спортивных соревнований, имеющую разную скорость, могли одновременно проходить по трассе, не мешая друг другу. Лыжные гонки организуются с масс-стартом, жеребьевка проводится в ручном режиме с использованием карточек, методом случайного выбора. При передвижении на лямпах и лыжах спортсмены используют палку-койбедь в качестве дополнительного средства увеличения скорости передвижения, которую в случае поломки спортсмен должен выбросить за пределы трассы. Также запрещено снимать одну или обе лямпы, лыжи до пересечения финишной линии,

кроме случаев поломки креплений и лыж. Причем, в данном случае пересечение финишной линии осуществляется со сломанным инвентарем на руках.

Востребованность и народность «Лямпады» показывает, что идет тенденция роста интереса людей к фестивалю. С 2007 по 2018 год количество участников увеличилось с 260 человек до 3000 человек. Лямпада также привлекает волонтеров и множество любителей событийного туризма [3]. Межрегиональное общественное движение «Коми войтыр» для сохранения и улучшения физического здоровья коренного народа и народов, проживающих на территории Республики Коми, занимается вопросом охраны и развития национальных забав и национально-прикладных видов физической культуры и спорта.

Выводы. Спорт выступает как социализирующий и инкультурационный фактор идентичности современного человека. Как отмечают исследователи, пропаганда и продвижение национальных видов спорта без четко проработанной стратегии развития или приведет к потере этнической самобытности, или же эти виды спорта не получат полноценного развития в государстве, не говоря уже об Олимпийских перспективах [1, с. 68]. Преодолению данной проблемы должны способствовать фундаментальные исследования по истории возникновения и развития национальных видов спорта, развитие философии аксиологии данных аспектов этнического существования. Национальный спорт среди других инструментальных функций по отношению к институту гражданской идентичности (дифференцирующей, мобилизующей, коммуникационной) обладает еще и ценностно-ориентирующей составляющей. Применительно к сфере национальных видов спорта, ценностно-нормативный подход дает основу концептуализации культуры состязательности и физического оздоровления народа через понимания принципов социальной регуляции данного вида человеческой практики, и, в конечном счете, определяет перспективы развития определенного вида спорта как фактора гражданской и этнической идентичности.

Литература:

1. Захаров А.А. О путях сохранения этнической самобытности национальных видов спорта на современном этапе развития // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта, № 2 (96), 2013, С. 66- 69.
2. Ибрагимова З.З. Современный человек: особенности практики себя вопреки всем историческим вызовам // Глобализация и национальная безопасность: человек и общество в меняющемся мире. Двадцать вторые Вавилонские чтения. Материалы международной междисциплинарной научной конференции. Под общей редакцией В.П. Шалаева, 2019, С. 16-20.
3. Названы финалисты национальной премии «Russianeventawards» 2014 года // URL:<https://www.russiatourism.ru/news/5399/> Дата обращения: 12.02.2020
4. Платонова Р.И. Миссия национальных видов спорта в глобализирующемся мире // Вестник спортивной науки, №6, 2012, с. 61-64.
5. Карцева Л.В., Шабалина Ю.В. Социология культуры. Учебное пособие. Москва, 2007, - 185 с.
6. Hills, M.D. (2002). Kluckhohn and Strodtbeck's Values Orientation Theory. Online Readings in Psychology and Culture, 4(4). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1040>

Психология

УДК 158.8

кандидат психологических наук, доцент Прокопьева Светлана Александровна

Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний России (г. Вологда)

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ЖИЗНЕННОМ ПУТИ У ОСУЖДЕННЫХ

Аннотация. В проведенном эмпирическом исследовании предпринята попытка, с помощью проективной техники, описать связующие даты в жизни осужденного с временными аспектами. Основной упор в статье сделан на описании прошлого, настоящего и будущего и представлений о жизненном пути, осужденных отбывающих наказание в виде лишения свободы.

Ключевые слова: жизненный путь, жизненные планы, хронологические параметры, осужденные.

Annotation. In this empirical study, an attempt is made to describe the connecting dates in the life of a convict with temporal aspects using a projective technique. The main focus of the article is on the description of the past, present and future and ideas about the life path of convicted persons serving a sentence of imprisonment.

Keyword: life path, life plans, chronological parameters, convicts.

Введение. Жизненный путь является уникальным для каждого человека, это обусловлено тем, что люди обладают правом выбора, каждый создает собственную жизнь в разных условиях. Важно учитывать, как самоидентификация, особенности межличностных отношений, социальные интересы и многое другое может оказывать влияние на жизнь человека. Следует обращать внимание на множество возникающих в жизни человека ситуаций, от радостных до сугубо негативных, которые можно рассматривать как этапы жизненного пути, они могут проходить их более или менее успешно, либо застревать на каких-то из них, переживать и проживать различные кризисы (возрастные, личностные, профессиональные) и продолжать развитие в результате взаимодействия между этими этапами.

Исследованию проблемы жизненного пути посвящены работы К. Левина, Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, Е.И. Головахи, В.И. Ковалева, А.А. Кроника, Н.Н. Толстых, П.И. Яничева, В. Франкла и др. Специфику сочетания прошлого, настоящего и будущего в структуре формирования личности изучали П.И. Яничев, Б.М. Петухов и др. Факты, выявленные некоторыми учеными, позволяют констатировать, что жизненный путь чрезвычайно варьируется у разных людей в зависимости от возрастных, индивидуальных особенностей, социальных, психологических факторов развития. Следовательно, можно предположить, что представления о времени и себе во временной проекции у осужденных, находящихся в условиях временной изоляции, имеют отличительные характеристики и в определенной мере опосредуют содержание самосознания, мотивационной, волевой, ценностной сфер.

Изложение основного материала статьи. Жизнь человека, с одной стороны, есть биологическое явление, а с другой – социально-исторический факт. Жизненный путь – это история индивидуального развития, жизнь человека как личности [1].

По мнению Б.Г. Ананьева жизненный путь человека рассматривается, как история формирования и развития личности в определенном обществе, современника определенной эпохи и сверстника определенного поколения. Жизненный путь является своеобразным портретом личности: в нем запечатлеваются ее мировоззрение и жизненная направленность, притязания и достижения, отношения к жизненным трудностям и способы их преодоления [1].

В психологической науке проблема целостного жизненного пути личности до сих пор является одной из наименее разработанных. Ученые по-разному подходят к самому феномену жизненного пути. Одним из подходов выступает понимание жизненного пути как события среды, которые происходят по независящим от самого субъекта причинам. К событиям среды можно отнести множество разнонаправленных событий от рождения ребенка до смерти значимых людей, поступки окружающих, временная изоляция, непосредственно влияющие на жизнь конкретного человека. Наконец, к событиям среды относят роковые случаи, счастливые и несчастные, происходящие в жизни человека и разом нарушающие все его планы и ситуацию в целом.

В связи с выше изложенным, изучение особенностей жизненного пути осужденных, их доминирующих компонентов является необходимым условием для успешного познания содержания направленности личности и ее своевременной перестройки. Которая и будет проявляться у осужденного в критическом отношении к своему прошлому образу жизни, в смене установок, иерархии ценностных ориентаций, а значит в изменении целей и мотивов деятельности, что в свою очередь, будет способствовать «исцелению» личности и готовности к законопослушному образу жизни в обществе.

Эмпирическое исследование было проведено, при помощи Литвина В.В. на базе учреждения УФСИН по Республике Коми, в котором приняли участие осужденные, в количестве 60 человек.

В качестве психодиагностических методов мы использовали анкету для дальнейшего исследования с помощью методики цветowych метафор И.Л. Соломина. Так, в ходе анализа анкетирования были получены следующие результаты:

Таблица 1

Результаты анкеты по значимым ассоциативным словам у осужденных

Категории (понятия) анкеты осужденных	Наиболее значимые слова – ассоциации осужденных
Материальное благополучие	Бизнес Выгода Деньги
Взаимодействие с людьми	Семья Друзья Общение
Самоутверждение, саморазвитие	Власть Свобода
Реализация своих потребностей	Свобода Конфликты Болезнь Безопасность
Виды деятельности человека	Работа Обязанности Спорт
Близкие люди	Семья Друзья Отец Мать
Этапы жизненного пути (события, проблемы)	Вступление в брак Учеба Деньги Тюрьма Бизнес Больница Боль
Эмоциональные переживания	Скука Обида Любовь Кайф Боль
Человеческие качества	Уверенность Доверие
Вредные привычки	Не имею

Как видно из таблицы 1, с самоутверждением и саморазвитием больше ассоциирует такие понятия как «власть» и «свободу», что говорит о недостаточном понимании этих понятий, возможно с течением времени изучаемая категория осужденных утратили истинное понимание этих слов, что естественно связано с событиями уголовного дела по которому данные осужденные были обвинены.

В категории «виды деятельности человека», ключевым является ассоциативные слова «обязанности», «работа», «спорт» что может говорит нам о том, что осужденные к основным видам деятельности, которая на данный момент ими осуществляется в исправительном учреждении. Большинство из опрашиваемых осужденных работают на производстве выполняя определённые обязанности и зарабатывают денежные средства. Категория «спорт» в данном случае может являться основным видом деятельности в свободное от работы время на данный момент.

В категории «этапы жизненного пути (события, проблемы)» у осужденных в список ассоциаций здесь входят понятия «вступление в брак», «учеба», «лечение», что говорит о том, что в их жизни были эти события, но также это может входить в их планы на будущее. Но нужно обратить внимание на то, что у осужденных в списке ассоциаций кроме слова «лечение» есть ассоциативное слово «больница», возможно это связано с их манипуляциями, чтоб снизить срок отбывания наказания или изменить условия отбывания наказания. А также можно предположить что, так они оправдывают свой поступок, то есть совершали противоправные действия для того чтобы оплачивать лечение.

Категория «эмоциональные переживания» у осужденных включает ассоциацию «кайф», что определенно говорит нам о потребности в данном чувстве, которое они испытывали на свободе, получая от жизни все что им хотелось. Но также у них, в списке ассоциаций присутствуют слова «любовь», «боль», «обида» это говорит о том, что в данный период времени, когда они ограничены в различных видах деятельности, они стали способны испытывать и такие эмоции, так как в период до изоляции данные чувства притуплялись и появлялась некая эмоциональная тупость. Также, находясь в данном учреждении они испытывают скуку, потому что у них нет доступа к различным благам, а режим учреждения, каждодневное однообразие способствуют возникновению данного чувства.

Как показал данный метод (анкетирование) слова – ассоциации написанные осужденными в ответ на стимульный материал более значимы и актуальны для них в данный момент времени, следовательно, их рациональней использовать для составления списка понятий методики цветowych метафор (далее – МЦМ).

Далее проанализируем результаты по методике МЦМ. Начнем анализ с рассмотрения взаимосвязи ассоциаций с хронологическими рамками, т.е. какие слова, осужденные ставят в один ряд с ключевыми категориями «Мое прошлое», «Мое настоящее», «Мое будущее».

Таблица 2

Численное представление понятий, ассоциируемых с категорией «Мое прошлое» у осужденных, отбывающих наказание в виде лишения свободы

Понятие, ассоциируемое с категорией «Мое прошлое»	Количество ассоциаций
Интересное занятие	11
Какой я на самом деле	10
Мое увлечение	12
Свобода	11
Деньги	10

Так, с категорией «Мое прошлое» осужденные в основном связывают такие понятия как: «Интересное занятие», «Какой я на самом деле», «Мое увлечение», «Свобода». Следовательно, мы можем предположить, что в прошлом у осужденных остались определенные увлечения и интересны занятия, хобби. На основе посттестовой беседы у осужденных было выявлено, то что в прошлом кто-то из них занимался спортом, кто-то занимался научной деятельностью, кто-то творчеством у многих из них были какие-либо увлечения и интересные занятия. Также деньги у данной категории респондентов ассоциируется с прошлым, возможно это связано с тем противоправным финансовым поступком, за который осужденный отбывает наказание. С категорией свободы, которая также находится в прошлом, можно предположить, что на данный момент о свободе они говорят в прошлом, так как находятся в изоляции от общества.

Следующим ключевым понятием является «Мое настоящее», результаты ассоциативного ряда представлены в таблице 3.

Таблица 3

Численное представление понятий, ассоциируемых с категорией «Мое настоящее» у осужденных, отбывающих наказание в виде лишения свободы

Понятие, ассоциируемое с категорией «Мое настоящее»	Количество ассоциаций
Какой я на самом деле	10
Конфликты	14
Лишение свободы	11
Неприятности	13
Печаль	11
Тюрьма	12

Как видно из таблицы 3, с категорией «Мое настоящее» осужденные в основном связывают такие понятия как: «Какой я на самом деле», «Конфликты», «Лишение свободы», «Неприятности», «Печаль», «Тюрьма» (таблица 3). обратит методов работы экспортировании методов и работ с подозреваемыми и обвиняемыми. Выравнивании работ с данной от друга.

В настоящем видно, что осужденные заиклены на себе, межличностных отношениях, некоторые из них находятся в депрессивном, даже подавленном состоянии, судя по наблюдению за ними в ходе беседы, также это подтверждает выбор таких понятий как «печаль», «неприятности», «конфликты». Выбор категории «какой я на самом деле» может говорить о том, что данная категория осужденных занимается саморефлексией, возможно они пытаются разобраться в себе, в своих поступках, в том, как и почему они оказались в данном исправительном учреждении «тюрьме», где и что они сделали неправильно в своей

жизни, как и что они могут изменить в ней. Следует отметить, что определения данной категории в настоящее время не включают позитивные характеристики, следовательно, психологу нужно корректировать представления о настоящем у данной категории лиц.

Следующим рассмотрим ассоциативный ряд у осужденных, отбывающих наказание в виде лишения свободы связанный с ключевой категорией «Мое будущее», так ими было выделено только одно слово «бизнес».

Исходя из посттестовой беседы с осужденными нами выявлено, то что многие из них после освобождения не хотят устраиваться на работу куда – либо, а желают заниматься тем, что им действительно будет нравиться и приносить доход, постараются организовать собственный бизнес. В то же время часть из них не могут или не хотят сказать, что они подразумевали под словом бизнес.

Теперь сравним наиболее значимые хронологические показатели у осужденных, отбывающих наказание в виде лишения свободы, которые представлены в таблице 4.

Таблица 4

Сравнительная таблица по наиболее значимым хронологическим показателям

Хронологические понятия	Процентное распределение выборов МЦМ
Прошлое	Мое увлечение (40%) Интересное занятие (36,7%) Свобода (36,7%)
Настоящее	Конфликты (46,7%) Неприятности (43,3%) Тюрьма (40%)
Будущее	Бизнес (46,7%)

Как видно из данной таблицы 4, у осужденных нигде нет ассоциаций, связанных с семьей или родственниками. Возможно значимые близкие люди и межличностные отношения с ними вытесняются из временного диапазона жизни. Также видно, что осужденные отбывающие наказание в виде лишения свободы, ничего не ассоциируют со своим будущим, кроме бизнеса. Исходя из анализа временного аспекта видно, что с прошлым ассоциируются перспективные компоненты деятельности, с настоящим только связь с местами лишения свободы, а целеположение на будущее включает только финансовые перспективы.

Выводы. У осужденных, отбывающих наказание в виде лишения свободы, думают о том, что жизнь человека полностью зависит от него самого, и что судьбу выбирает себе сам человек, говорят, большинство осужденных, при этом считая смыслом жизни уже само проживание жизни, хотят брать от нее по максимуму.

Осужденные в своих ответах, отмечают значимых жизненных ситуаций, но больше внимания уделяют прошлому, о чем свидетельствует полученные результаты о восприятии своего прошлого, настоящего и будущего. Настоящее связано только с жизнью в условиях изоляции, которая окрашена негативными эмоциями. На будущее у них только одна единственная цель, это развитие собственного бизнеса, который будет приносить стабильный доход.

Литература:

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современной человекознания – 2-е изд. / Б.Г. Ананьев – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 230 с. – ISBN 5-02-00289-X Текст: непосредственный.
2. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т. II. / С.Л. Рубинштейн – Москва: Педагогика, 2011. – 595 с. – ISBN 6/н Текст: непосредственный.

Психология

УДК 159.922

кандидат психологических наук, доцент Серебрякова Татьяна Александровна

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

магистрант Романова Юлия Юрьевна

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

ПРОГРАММА ИЗУЧЕНИЯ ВЛИЯНИЯ ОБЩЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СО СВЕРСТНИКАМИ НА ИХ СОЦИАЛЬНУЮ АДАПТАЦИЮ

Аннотация. В статье находят отражение результаты эмпирического осмысления проблемы оптимизации процесса социальной адаптации детей старшего дошкольного возраста в процессе их общения со сверстниками. Опираясь на метод теоретического анализа, авторы публикации раскрывают позиции представителей зарубежной и отечественной психологии относительно определения терминов «социальная адаптация» и «общение», рассматривают специфику общения детей старшего дошкольного возраста со сверстниками и механизмы его влияния на эффективную адаптацию детей, а также определяют теоретико-методологические основания для разработки и организации исследования, направленного на изучение влияния общения со сверстниками на социальную адаптацию детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: социализация, социальная адаптация, общение со сверстниками, старший дошкольный возраст.

Annotation. The article reflects the results of empirical understanding of the problem of optimization of the process of social adaptation of older preschool children in the process of their communication with peers. Based on the method of theoretical analysis, the authors of the publication reveal the positions of representatives of foreign and domestic psychology regarding the definition of the terms "social adaptation" and "communication", consider the

specifics of communication between older preschool children and their peers and the mechanisms of its influence on the effective adaptation of children, and also determine the theoretical methodological grounds for the development and organization of research aimed at studying the influence of communication with peers on the social adaptation of older preschool children.

Keywords: socialization, social adaptation, communication with peers, senior preschool age.

Введение. Неустойчивость, а зачастую - и непредсказуемость социальных процессов, типичных для современного общества, предъявляет повышенные требования к личности, которой необходимо, с одной стороны, соответствовать социальным требованиям, а с другой, – сохранять внутреннюю стабильность и равновесие. Не случайно к проблеме адаптации личности обращаются представители самых разных наук о человеке (труды К.А. Абульхановой-Славской, Г.М. Андреевой, А.А. Бодалева, Н.Е. Введенского, И.В. Давыдовского, И.С. Кона, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и т.д.).

Учитывая тот факт, что основы личности закладываются в детстве, особый интерес у ученых вызывают вопросы, связанные с оптимизацией процесса становления адаптивных возможностей человека на базовых уровнях его развития (исследования Ж. Пиаже, А. Фрейд, Э. Эриксона; А.К. Акименко, О.Ф. Гэфеле, А.А. Налчаджяна, А.А. Реана, В.А. Петровского, О.В. Поздняковой, Ю.В. Шильцовой и т.д.).

На необходимость изменений в дошкольном образовании, которые обеспечат каждому ребёнку позитивную социализацию и успешную адаптацию к социуму, обращается внимание и в таком нормативном документе, как Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования на 2013-2020 годы» [12].

В данной публикации мы также обращаемся к вопросам оптимизации процесса социальной адаптации детей дошкольного возраста. При этом целью своего исследования мы определяем разработку диагностической программы, ориентированной на изучение влияния общения со сверстниками на социальную адаптацию детей старшего дошкольного возраста.

Изложение основного материала статьи. Наше обращение к проблеме адаптивных возможностей детей дошкольного возраста мы начали с анализа исследований ученых, определив в качестве I этапа нашего исследования – теоретико-методологическое осмысление проблемы. Исходя из тематики нашего исследования, свое внимание мы сконцентрировали на изучении психологического наследия в области влияния общения со сверстниками на социальную адаптацию детей старшего дошкольного возраста.

Осуществленный нами анализ работ ученых, позволяет говорить о том, что термин адаптация включает в себе две стороны: как процесс, направленный на активное приспособление индивида к условиям социальной среды, и - как результат этого процесса, что предполагает достижение субъектом того или иного уровня социальной адаптированности.

Мы, изучая влияние общения со сверстниками на социальную адаптацию старших дошкольников, будем рассматривать адаптацию именно как результат.

Обратившись к анализу исследований ученых, а первую очередь мы предприняли попытку ответить на вопрос - что же такое «социальная адаптация»?

Первым, кто расширил биологическое понимание адаптации, применив его по отношению к социуму и рассмотрев социальную адаптацию как два противоположных процесса, направленных на достижение гомеостаза между человеком и обществом: ассимиляцию (осмысление нового опыта с помощью имеющихся представлений) и аккомодацию (преобразование себя в связи с новым опытом), был швейцарский ученый Ж. Пиаже [10].

Как постепенный процесс социализации, то есть продвижения ребенка от принципа удовольствия к принципу реальности, связанный с развитием механизмов контроля «Я» и «сверх Я» и выработкой психологических защит определяет социальную адаптацию такой яркий представитель психоанализа, как А. Фрейд [19].

Представители зарубежной гуманистической психологии [14] в рамках изучения проблемы адаптации, говорят об оптимальном динамическом взаимодействии личности и среды, в котором конфликт между средой и личностью рассматривается как движущая сила развития личности.

Следует отметить, что идея о влиянии социальной адаптации на развитие субъекта подчеркивается и многими отечественными учеными. При этом исследователи делают акцент на активной роли личности в процессе социальной адаптации. Так, А.А. Налчаджян [8] под социальной адаптацией предлагает понимать такое состояние отношений между личностью и социальной средой, при котором личность, без длительных конфликтов, может продуктивно осуществлять ведущую деятельность, удовлетворять основные социогенные потребности, чувствовать себя свободно и раскрывать свои творческие способности.

Как приспособление человека к условиям социальной среды, в результате которой формируется адекватная система отношений с социальными объектами, ролевая пластичность поведения и, как результат, - происходит интеграция личности в социальные группы, социальную адаптацию определяет А.К. Акименко [2]

Наиболее же полное, с нашей точки зрения, определение понятия «социальная адаптация», отчасти раскрывающее признаки социально адаптированной личности, дает Большой психологический словарь [5], предлагаю под социальной адаптацией понимать интегративный показатель состояния человека, отражающий его возможности выполнять биосоциальные функции, а именно - адекватно ситуации воспринимать себя и окружающую действительность, общаться, выстраивать систему отношений в социуме, быть способным к труду, обучению, организации отдыха, само - и взаимообслуживанию как в семье, так и в коллективе, адаптировать свое поведения в зависимости от ролевых ожиданий окружающих.

Интересный, с нашей точки зрения, подход к выделению признаков социально адаптированной личности представлен в векторной модели социальной адаптации А.А. Реана [13], включающей внешние (вертикальная ось) и внутренние (горизонтальная ось) критерии. При этом, к внутренним признакам социальной адаптации ученый предлагает относить психоэмоциональную стабильность, ощущение внутреннего комфорта, удовлетворенность, отсутствие ощущения угрозы и тревожности. Внешние же критерии, как полагает автор, отражают соответствие поведения личности нормам и правилам общества, а также отсутствие агрессивности. С точки зрения исследователя, реальная адаптация, интегрирующая в себе оба критерия, соответствует появлению такого новообразования, как способность личности к самореализации

в гармонии с обществом. Социальную же адаптацию личности, соответствующую только одному критерию, исследователь предлагает называть мнимой, ненастоящей.

Обращаются ученых к изучению социальной адаптации детей дошкольного возраста. Так, в работе О.В. Поздняковой [11] выделяются следующие признаки социальной адаптации детей дошкольного возраста: статусное место ребенка в группе; его переживания, связанные с отношением к нормам и ценностям группы, его эмоциональное состояние и самооценка, уровень общения и взаимодействия.

Такие же исследователи, как Г.И. Семёнова [16] и А.Э. Симановский [16] результат социальной адаптации дошкольника видят в успешности развития познавательной, интеллектуальной, эмоционально-потребностной, мотивационной и коммуникативной сфер ребенка.

Проанализировав работы ученых в области социальной адаптации, мы считаем возможным сделать следующие выводы:

- проблемы социальной адаптации не утратили своей актуальности,
- социальная адаптация – сложное интегративное образование, проявляющееся на самых разных уровнях жизнедеятельности личности,
- на личностном уровне показателями социальной адаптации будут: высокая активность, эмоциональная стабильность, удовлетворенность жизнью, а также положительная оценка будущего, удовлетворенность развитых потребностей в уважении и самоуважении. На групповом же уровне социальная адаптация проявляется в следовании принятым нормативам и правилам социальной жизнедеятельности,
- как свидетельствуют результаты исследований современных ученых (работы М.С. Мантровой, Г.Р. Хузеевой, И.В. Чиковой и др.) детей старшего дошкольного возраста нередко имеют остаточное количество проблем в области социальной адаптации. Например, исследование М.С. Мантровой [23] и И.В. Чиковой [23] показало, что среди детей 5-6-лет только 20% имеют высокий социальный статус и 38% – низкий и очень низкий.

Также мы делаем вывод о том, что практически все исследователи в качестве важнейшего показателя социальной адаптации выделяют общение и способность выстраивать систему эффективных контактов окружающими. Применительно же к детям дошкольного возраста, именно эффективные контакты с окружающими ученые рассматривают как один из важнейших механизмов их социальной адаптации. Не случайно, осуществляя теоретический обзор исследований, мы обратились к работам, ориентированным на изучение общения детей дошкольного возраста (труды Д. Боулби, Ж. Пиаже, Д. Фолкнера; Л.Н. Галигузовой, Е.П. Ильина, М.И. Лисиной, Б.Ф. Ломова, В.Н. Мясищев Т.А. Репиной, А.Г. Самохваловой, Е.О. Смирновой, Г.Р. Хузеевой и др.).

Обобщая идеи ученых, мы считаем возможным под общением понимать многоаспектный и многоплановый процесс взаимодействия между двумя и более реальными людьми, живущими в одно и то же время, сопровождающийся обменом информацией, мнениями, эмоциями, взаимовлиянием и взаимопереживаниями.

Обращаясь к изучению феномена «общение», ученые не только выделяют его структурные компоненты (предмет, цель (мотив) и средства общения предлагает выделять М.И. Лисина [7]; перцептивный, информационный (когнитивная и коммуникативная стороны общения), деятельностный и эмоциональный компоненты общения выделяют Г.М. Андреева [1] и Е.П. Ильин [6] и т.д.), но и достаточно подробно изучают генезис общения. При этом ученые говорят о значимости для оптимального развития ребенка не только его общения со взрослыми, но и со сверстниками (исследования Л.Н. Галигузовой, О.О. Кузнецовой, М.И. Лисиной, Т.А. Репиной, А.Г. Самохваловой, Е.О. Смирновой, Г.Р. Хузеевой и т.д.).

Проследивая историографию вопроса, следует отметить, что одним из первых к проблеме общения ребенка со своими сверстниками обращается Ж. Пиаже [10], доказавший своими исследованиями, что именно общаясь с «себе равными» ребенок преодолевает свой эгоцентризм.

Многие же отечественные исследователи обращают внимание на тот факт, что общение детей со сверстниками характеризуется большей свободой, выразительностью, эмоциональной насыщенностью, разнообразием средств общения, - особенно невербальных (исследованиями Е.О. Смирновой [17] доказано, что старшие дошкольники используют мимику в общении друг с другом примерно в 9 раз чаще, чем со взрослым), а также нестандартностью высказываний и словотворчеством.

Говоря о логике развития общения со сверстниками, ученые выделяют такие 4 его формы, как эмоционально-практическая, ситуативно-деловая, внеситуативно-деловая [6] и внеситуативно-личностная [22, 23] отличающиеся по целям и средствам общения, а также отношению к партнеру по общению. Из них в старшем дошкольном возрасте могут наблюдаться 3 формы общения, а именно: ситуативно-деловая форма общения со сверстником (типична для детей от 4 до 6 лет); внеситуативно-деловая форма общения со сверстником (возраст детей - 6-7 лет) и внеситуативно-личностная форма общения со сверстником, которая также формируется к концу дошкольного возраста.

Вместе с тем, современные исследователи, обращают внимание на то, что многие дети, в связи с компьютеризацией современного общества и появлением возможности осуществлять большинство социальных функций, не вступая в реальный контакт, характеризуются отставанием и неравномерностью развития общения со своими сверстниками (результаты исследований А.Д. Андреевой, Ю.В. Батеновой, Л.Ф. Обуховой, А.Г. Самохваловой, Г.Р. Хузеевой и некоторых других ученых). В качестве таких деформаций общения со сверстниками исследователи выделяют ориентацию детей на себя и свои потребности, а также рост уровня прагматизма и социальной обусловленности совершаемых действий (результаты исследования Ю.В. Батеновой [4]); тенденция к неконструктивному разрешению возникающих со сверстниками конфликтов и проблемных ситуаций на фоне возрастания интереса к сверстнику, появления просоциальных действий и положительного эмоционального отношения к ним (работы Ю.В. Батеновой, И.А. Корепановой, Л.Ф. Обуховой, Г.Р. Хузеевой). Например, по данным Л.Ф. Обуховой [9] и И.А. Корепановой [9] 25% старших дошкольников не умеют самостоятельно решать конфликты со сверстниками, а из предлагаемых детьми решений - 30% носят выражено-агрессивный характер. Агрессивность, мстительность, обидчивость и демонстративность поведения как трудности современных дошкольников в общении со сверстниками отмечает И.В. Хохлачева [20]. По результатам же исследования Г.Р. Хузеевой [22] с возрастом снижается количество игровых мотивов обращения к сверстнику, что приводит к тому, что игровое общение, в котором ребенок осваивает паттерны ролевого поведения и учится адекватным способам разрешения конфликтов, не развивается. Весьма интересным, с нашей точки зрения,

является и исследование А.Г. Самохваловой [15], позволяющее проследить динамику трудностей общения детей в возрасте 5-7 лет.

Обобщая выше сказанное, мы считаем, что у современных детей старшего дошкольного возраста наблюдается определенное противоречие между наличием потребности в общении со сверстниками, высоким уровнем инициативности, просоциальным поведением и несформированностью умения общаться со сверстниками и низким уровнем социальной адаптации.

Исходя из того, что как общение, так и социальная адаптация – феномены, которые совершенствуются и развиваются на протяжении всей жизни человека, мы считаем, что повысить уровень социальной адаптивности детей, возможно с помощью специально разработанной развивающей программы, направленной на оптимизацию общения детей, в частности и в рамках нашего исследования – с их сверстниками. Однако, прежде чем разрабатывать содержательную составляющую такой развивающей программы, мы обратились к проектированию программы мониторинга, которая бы позволила подробно изучить особенности как общения детей старшего дошкольного возраста с их сверстниками, так и их социальной адаптации (2 этап нашего исследования).

В качестве базового метода экспериментального исследования нами был определен метод научного наблюдения, который, как мы считаем, позволит нам достаточно подробно и детализировано изучить уровень развития потребности и навыков общения старших дошкольников. В качестве основы для разработки наблюдения мы выбрали стандартизованную методику наблюдения Г.Р. Хузеевой [21], расширив как линейку регистрируемых параметров, так и способы их проявлений. В качестве параметров, которые нами включены в схему научного наблюдения, мы выделяем следующие (добавленные или модифицированные нами параметры отмечены*): наличие интереса к сверстнику; инициативность в общении (оценивается как количество обращений ребенка к сверстникам, так и ко взрослым); цель обращения ребенка к сверстникам и сверстников к ребенку; эмоциональное отношение к сверстнику и сверстников к ребенку*; преобладающий тип общения; средства общения (невербальные* и вербальные*); характер высказываний*; продуктивность общения; способность к просоциальному поведению (эгоизм и альтруизм).

Для дополнения и конкретизации эмпирических данных, в систему диагностики нами были также включены следующие методики:

√ Для определения Методика «Картинки» (авторы Е.О. Смирнова [17], В.М. Холмогорова [17]), ориентированная на изучение уровня сформированности когнитивной составляющей общения.

√ Методика «Рукавички» (авторы Г.А. Урунтаева [18] и Ю.А. Афонькина [18]), направленная на изучение уровня сформированности деятельностной и эмоциональной составляющих общения со сверстниками.

√ Методика «Рассказ о друге» Е.О. Смирновой [16], направленная на изучение перцептивной составляющей общения, характера (делового или личностного) восприятия партнера, умение детей сопереживать партнеру, видеть в нем личность.

√ Пиктографический тест для экспресс-диагностики А.И. Баркан [3], ориентированный на определение уровня социальной адаптации детей.

√ С целью изучения взаимосвязи между уровнем адаптации детей и их умением общаться со своими сверстниками, нами использовался непараметрический критерий Спирмена.

Выводы. Осуществленные нами этапы исследования позволяют говорить о том, что как проблема социальной адаптации, так и проблема общения детей дошкольного возраста остается актуальной, несмотря на устойчивый интерес к ней и достаточно большое количество уже проведенных исследований, что объективно связано с тем, что многие современные дети испытывают трудности не только непосредственно в общении, но и, как объективное следствие, - в социальной адаптации в коллективе сверстников.

Разработанная нами диагностическая программа, ориентированная на изучение особенности как общения детей старшего дошкольного возраста с их сверстниками, так и их социальной адаптации, позволит в дальнейшем спроектировать систему работы с детьми, направленную на оптимизацию как процесса их общения, так и социальной адаптации.

Литература:

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – 5-е изд., исправл. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2010. – 363 с.
2. Акименко А.К. Понятие об адаптации, ее критериях и механизмах адаптационного процесса // Адаптация личности в современном мире. Вып. 3. Саратов: Наука, 2011. - С. 5-18.
3. Баркан А. О чем говорят рисунки детей. – М.: Этерна, 2014. – 208 с.
4. Батенова Ю.В. Особенности развития коммуникативной сферы дошкольника в современной социокультурной ситуации // АНИ: педагогика и психология. - 2017. - №3 (20). - С. 288-292.
5. Большой психологический словарь. Под редакцией Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. 4-е изд. М.: АСТ, 2009. - 672 с.
6. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений. - СПб.: Питер, 2е изд., 2015. - 572 с.
7. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. – СПб: Питер, 2009 – 320 с.
8. Налчаджян А.А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Эксмо, 2010. – 368 с.
9. Обухова Л.Ф., Корепанова И.А. Современный ребенок: шаги к пониманию // Психологическая наука и образование. - 2010. - Т. 15. - № 2. - С. 5-19.
10. Пиаже Ж. Моральное суждение у ребенка. – М.: Академический проект, 2019. – 480 с.
11. Позднякова О.В. Социальная адаптация как стадия социализации личности // Социально-экономические явления и процессы. - 2011. - №5-6. - С. 362-366.
12. Постановление Правительства РФ от 15 апреля 2014 г. № 295 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы» (с изменениями и дополнениями). URL: <http://base.garant.ru/70643472/#ixzz4VXe41dAz>. (дата обращения: 01.05.2020).
13. Реан А.А. Психология адаптации личности. – СПб: Питер, 2016. – 288 с.
14. Роджерс К.Р. Становление личности. М.:ИОИ, 2016. – 258 с.
15. Самохвалова А.Г. Структурно-динамическая концепция затрудненного общения в онтогенезе ребенка: дис....докт...психол....наук: 19.00.13. - Кострома, 2015. - 52 с.
16. Семёнова Г.И., Симановский А.Э. Социальная адаптация детей с задержкой психического развития в дошкольном образовательном учреждении // Ярославский педагогический вестник. - 2010. - №2. – С. 32-34.

17. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников. – М.: «Владос», 2015. - 115 с.
18. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по дошкольной психологии. // М.: АСАДЕМА, 2014. – 304 с.
19. Фрейд А. Норма и патология в детстве. Оценка детского развития. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2016. – 203 с.
20. Хохлачева И.В. Особенности родительского отношения к дошкольникам с трудностями в общении со сверстниками. автореф. дис...канд...психол...наук: 19.00.13. - Москва. 2010. – 27 с.
21. Хузеева Г.Р. Диагностика и развитие коммуникативной компетентности дошкольника: психолого-педагогическая служба сопровождения ребенка. - М.: ВЛАДОС, 2014. - 78 с.
22. Хузеева Г.Р. Противоречия коммуникативного развития современных дошкольников // X Левитовские чтения. Проблема личности в контексте современной социальной ситуации развития детей, подростков и молодежи. Сб. М.: МГОУ. - 2016. - С. 47-50.
23. Чикова И.В., Мантрова М.С. Специфика общения дошкольников со сверстниками: опыт исследования // АНИ: педагогика и психология. – 2018. - №2 (23). – С. 426-429.

Психология

УДК 159.923.2

доктор психологических наук, профессор Суворова Ольга Вениаминовна

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

аспирант Гельжинис Наталья Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации Нижегородский институт управления (г. Нижний Новгород);

аспирант Савлова Марина Сергеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации Нижегородский институт управления (г. Нижний Новгород)

СОЦИАЛЬНО-ПРАВСТВЕННЫЕ ЦЕННОСТИ ШКОЛЬНИКОВ КАК ПРЕДИКТОР ОТНОШЕНИЯ К ДРУГОМУ

Аннотация. Статья посвящена представлению результатов изучения социально-нравственных ценностей школьников как предиктора отношения к другому человеку. Авторы представляют результаты эмпирического исследования различий в отношении к значимому другому у школьников с преобладанием разной ценностной направленности: социально-нравственной и прагматической. Использовались следующие методики: морфологический тест жизненных ценностей (В.Ф. Сопов, Л.В. Карпушина); тест исследования реальной структуры ценностных ориентаций личности (Бубнова С.С.); методика «Шкала эмоционального отклика» (А. Меграбиан, модификация Н. Эпштейна); опросник «Направленность личности в общении» (С.Л. Братченко). В исследовании принимали участие обучающиеся старших классов, 56 человек, из них 29 юношей и 27 девушек. Возрастной диапазон респондентов: 16-18 лет. В результате констатирующего эксперимента выявлены существенные различия в реальных ценностях, уровнях эмпатии и типах коммуникативной направленности в процессе общения старшеклассников с социально-нравственной и прагматической направленностью.

Ключевые слова: аксиосфера, нравственные ценности, прагматические ценности, отношение к значимому другому, старшеклассники.

Annotation. The article is devoted to the presentation of the results of studying the social and moral values of schoolchildren as a predictor of attitude to another person. The authors present the results of an empirical study of differences in attitude to the significant other among schoolchildren with a predominance of different value orientations: socio-moral and pragmatic. The following methods were used: morphological test of life values (V.F. Sopov, L.V. KARPUSHINA); test of research of the real structure of value orientations of the person (S.S. Bubnova); method "Scale of emotional response" (A. Megrabian, modification of N. Epstein); questionnaire "Orientation of the person in communication" (S.L. Bratchenko). The study involved high school students, 56 people, including 29 boys and 27 girls. Age range of respondents: 16-18 years. As a result of the ascertaining experiment, significant differences in real values, levels of empathy and types of communicative orientation were revealed in the process of communication between high school students with a socio-moral and pragmatic orientation.

Keywords: axiosphere, moral values, pragmatic values, attitude to the significant other, high school students.

Введение. Проблема социально-нравственного становления личности школьников в настоящее время остается актуальной как в научном, так и в практическом плане. Запрос на наукоемкие психологические рекомендации по воспитанию школьников в настоящий момент чрезвычайно возрос, поскольку российское общество и образование осознают важность принятия молодым поколением традиционных ценностей, сохранения социального консенсуса, стабильности и процветания России в условиях транзитивности [9], [12], [13].

В Государственной Стратегии развития воспитания в РФ до 2025 г. ясно поставлена цель и обоснована необходимость развития «высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности», такие как уважение к труду, чувство сопричастности к культурно-исторической общности своего народа и России [10].

Система духовно-нравственных ценностей, явившихся культурной основой развития Российского народа строится на базовых нравственных категориях: человеколюбие, справедливость, честь, совесть, воля, личное достоинство, вера в добро и стремление к исполнению нравственного долга [10]. В тоже время,

исследователи отмечают размывание традиционной системы Российских ценностей и снижение ориентировки подрастающего поколения на культурно-исторические социальные нормы [1], [2], [4], [11].

Ценности являются проявлением сознания личности как оценочного и содержательного субъективного отношения человека к людям и вещам, объектам окружающего мира [2]. Проблема трансформации ценностей и ценностных ориентаций имеет особое значение для понимания их меняющейся иерархии и роли в процессе самоопределения в мире отношений: в формировании отношения школьников к другому человеку, мотивации межличностных контактов в процессе общения и взаимодействия со сверстниками и взрослыми [1].

Особое значение проблема взаимовлияния ценностных ориентаций и отношения к другому человеку приобретает в старшем школьном возрасте, а именно, в старшем подростковом и ранней юности [6], [7]. Именно в этом возрастном периоде происходит интенсивное становление жизненной философии и мировоззрения, в котором отражаются и закрепляются отношение к другому человеку как цели или средству; тип эмоционального отклика на другого (агрессия или эмпатия); коммуникативная направленность на другого человека (манипулятивная или альтероцентрическая) [5], [8], [10].

Мы полагаем, что направленность аксиосферы старшеклассников, приоритетные смыслы, на которые ориентируются школьники (социально-нравственные или прагматические) задает характер формирующегося отношения к значимому другому у обучающихся.

Целью настоящей статьи является представление результатов исследования взаимосвязи направленности ценностных ориентаций старшеклассников и их отношения к другому человеку, а именно, типа эмоционального отклика на другого (агрессия или эмпатия); особенности коммуникативной направленности на другого человека (манипулятивная или альтероцентрическая). Ставились задачи: изучить ценностную направленность обучающихся (нравственную-прагматическую); исследовать реальные ценности, эмпатию, направленность общения у обучающихся в зависимости от ценностной направленности.

Исследование проводилось на базе образовательных организаций Советского района г. Нижнего Новгорода: МОУ школа № 54 и МАОУ школа № 187. В исследовании принимали участие обучающиеся старших классов, 56 человек, из них 29 юношей и 27 девушек. Возрастной диапазон респондентов: 16-18 лет.

Нами использовались следующие методики: морфологический тест жизненных ценностей (В.Ф. Сопов, Л.В. Карпушина); тест исследования реальной структуры ценностных ориентаций личности (Бубнова С.С.); методика «Шкала эмоционального отклика» (А. Меграбиан, модификация Н. Эпштейна); опросник «Направленность личности в общении» (С.Л. Братченко).

Для обработки результатов использован статистический пакет для социальных наук SPSS / IBM SPSS Statistics 23.

Изложение основного материала статьи. Изучение ценностной направленности старшеклассников с помощью опросника МТЖЦ В.Ф. Сопова, Л.В. Карпушиной позволили выявить школьников с преобладанием социально-нравственных ценностей (III. Другой-ценность; IV. Общественно полезная деятельность). А также школьников с преобладанием эгоцентрических / прагматических ценностей (с высокими баллами по II. Я-ценности). Предложенные авторами ценности разделены в МТЖЦ на две разнонаправленные группы: духовно-нравственные ценности и эгоистически-престижные (прагматические).

Духовно-нравственные ценности: саморазвитие, духовная удовлетворенность, креативность и активные социальные контакты, отражающие нравственно-деловую направленность. Ценностная направленность личности определялась нами как преобладание ценностей того или иного плана / типа. Преобладание духовно-нравственных ценностей у обучающихся, когда эти ценности концентрировались на первых позициях, мы обозначили как ценностную направленность с преобладанием социально-нравственных ценностей.

Прагматические ценности: престиж, достижения, материальное положение, сохранение индивидуальности мы обозначили как ценностную направленность с преобладанием эгоцентрических / прагматических ценностей.

Гуманистическая направленность ценностных ориентаций или преобладание социально-нравственных ценностей у старшеклассников наблюдается в 48,2% случаев. Чуть более половины (51,8%) старшеклассников показали преобладание эгоцентрических / прагматических ценностей, наибольшую ценность для этой категории школьников представляют собственные интересы, в том числе успехи и саморазвитие стоят на приоритетных позициях по сравнению с общественным интересом, коллективными усилиями.

Различия в показателях реальных ценностных ориентаций обучающихся в зависимости от преобладающей ценностной направленности представлены в таблице 1.

Ценностная направленность и реальная структура ценностных ориентаций у обучающихся (в средних значениях)

Реальная структура ценностных ориентаций личности	Подвыборка с преобладанием социально-нравственных ценностей	Подвыборка с преобладанием эгоцентрических/прагматических ценностей	p	стат. значимость различий
	M±σ	M±σ		
Приятное проведение времени, отдых ПВО	4,1±1,3	4,9±1,2	p>0,1	различия не значимы
Высокое материальное благосостояние	3,0 ±1,2	4,5±1,4	p>0,1	различия не значимы
Поиск и наслаждение прекрасным	3,6 ±1,5	4,1±1,5	p>0,1	различия не значимы
Помощь и милосердие к другим людям	4,9±1,2	4,2±1,3	p>0,1	различия не значимы
Любовь	3,5±1,3	4,2±1,5	p>0,1	различия не значимы
Познание нового в мире, природе, человеке	3,6±1,3	4,2±1,4	p>0,1	различия не значимы
Высокий социальный статус и управление людьми	1,8±1,1	3,7±2,0	p=0,01	Различия высоко значимы
Признание и уважение людей, влияние на окружающих	4,8±1,0	4,0±1,4	p>0,1	различия не значимы
Социальная активность для достижения изменений в обществе	2,1±1,4	4,5±2,0	p=0,02	различия значимы
Общение	3,0±0,9	3,6±1,6	p>0,1	различия не значимы
Здоровье	3,7±1,2	3,6±1,5	p>0,1	различия не значимы

Из таблицы 1 следует, что реальная структура ценностных ориентаций у обучающихся различается в зависимости от ценностной направленности личности старшеклассников.

Так, обучающиеся с преобладанием эгоцентрических / прагматических ценностей, по сравнению с обучающимися с преобладанием социально-нравственных ценностей имеют более высокие показатели по внешним ценностям: «приятное проведение времени, отдых ПВО» (4,1 / 4,9); «высокое материальное благосостояние (3,0 / 4,5); «поиск и наслаждение прекрасным» (3,6 / 4,1); «любовь» (3,5 / 4,2); «общение» (3,0 / 3,6).

В тоже время, подвыборка обучающихся с преобладанием эгоцентрических/прагматических ценностей показала существенно и статистически значимо более высокие результаты по реальной ценности «социальная активность для достижения изменений в обществе» (2,1 / 4,5). Это говорит о более активной жизненной позиции, связанной с социальной деятельностью, активным интересом к общественной жизни и стремлением участвовать в ней. Кроме того, реальная ценность общения у данной категории обучающихся также несколько выше (3,0 / 3,6).

В тоже время выше названные реальные ценности обучающиеся с преобладанием эгоцентрических / прагматических ценностей сочетаются с более высокими показателями по ценности «высокий социальный статус и управление людьми» (1,8 / 3,7), а также названные выше ценности материального благосостояния, что говорит о внутренней структуре социального интереса и социальной активности – они поддерживаются и направляются, прежде всего, внешними ценностями.

Обучающиеся с преобладанием социально-нравственных ценностей, по сравнению с обучающимися с преобладанием эгоцентрических / прагматических ценностей имеют более высокие показатели по внутренним / гуманистических ценностям: помощь и милосердие к другим людям(4,9 / 4,2); «признание и уважение людей, влияние на окружающих» (4,8 / 4,0). Обнаружены статистически значимые различия по t-критерию Стьюдента по показателям «высокий социальный статус и управление людьми» (p=0,01) и «социальная активность для достижения изменений в обществе» (p=0,02) у обучающихся с разной ценностной направленностью.

Важнейшим показателем социально-нравственного развития обучающихся является эмпатия как эмоциональный аспект отношения к другому, как способность к отклику, сопереживанию и содействию

другому, взрослому или сверстнику [3]. Характер процентного распределения уровней эмпатии у двух категорий респондентов отличается: обучающиеся с преобладанием социально-нравственных ценностей имеют более высокие показатели по эмпатии: большая часть из них имеют высокий (48,1%) и очень высокий (26%) уровни. В то время, как большая часть из обучающихся с преобладанием прагматических ценностей имеют показатели по «нормальному» (41,3%) и «высокому» уровню (48,3%).

Таким образом, эмоциональный аспект социально-нравственного развития сопряжен с высоким и очень высоким уровнем отклика, сочувствия и содействия другому человеку, что согласуется с профилем реальных ценностей старшеклассников с преобладанием нравственных ценностей. Распределение уровней эмпатии статистически значимо зависит от ценностной направленности обучающихся по χ^2 -критерию Пирсона, ($p=0,05$).

Эффективное общение в современной школе осуществляется на основе учебного сотрудничества, предполагает доброжелательность и принятие другого человека как важнейших качеств личности старшеклассника, индикаторов его социально-нравственного здоровья. Мы полагаем, что в социально-нравственном развитии старшеклассников важным дифференцирующим признаком будет мотивация коммуникации и коммуникативные действия той или иной направленности, в которых проявляется глубинное отношение к «значимому другому»: отношение как к цели или средству. Результаты исследования коммуникативной направленности обучающихся в процессе общения представлены в таблице 2.

Таблица 2

Коммуникативная направленность обучающихся в процессе взаимодействия в зависимости от ценностной направленности

Ценностная направленность	Подвыборка с преобладанием социально-нравственных ценностей		Подвыборка с преобладанием эгоцентрических /прагматических ценностей	
	М	σ	М	σ
Коммуникативная направленность	4,1	1,56	5,0	1,91
Индифферентная направленность	4,56	1,87	4,09	2,43
Конформная направленность	4,57	1,67	4,75	2,08
Манипулятивная направленность	4,03	2,01	5,66	1,63
Авторитарная направленность	3,66	2,18	5,33	2,26
Альтероцентристская направленность	5,92	2,53	4,42	3,12

Из таблицы 2 следует, что коммуникативная направленность обучающихся в процессе общения и взаимодействия с окружающими, взрослыми и сверстниками имеет тенденцию к зависимости от ценностной направленности личности. Подвыборка с преобладанием эгоцентрических / прагматических ценностей по сравнению с подвыборкой с преобладанием социально-нравственных ценностей имеет более высокие средние значения по манипулятивной направленности (4,03 / 5,66); по авторитарной направленности (3,66 / 5,33); коммуникативной направленности (4,1 / 5,0).

У обучающихся с преобладанием социально-нравственных ценностей более высокие средние значения по альтероцентристской направленности, что говорит о гуманистической центрации на другом человеке, принятии другого в процессе взаимодействия (5,92 / 4,42).

Таким образом, ценностная направленность на прагматические ценности дает статистически значимые различия по манипулятивной и авторитарной направленности у обучающихся в процессе взаимодействия ($p=0,05$), что говорит об отношении к значимому другому как средству, о преобладании конкурентных установок над установками сотрудничества. Обучающиеся с преобладанием социально-нравственных ценностей, напротив, демонстрируют диалогический подход в отношении к другому, более выраженное отношение к партнеру как к цели, демонстрируют установку на солидарность с другими.

Психологическое сопровождение межличностного взаимодействия обучающихся старших классов должно строиться как на формировании эффективных моделей коммуникации, так и на развитии позитивных чувств и установок в отношении к окружающим, на формировании позитивного образа другого. Наше исследование показывает необходимость учитывать роль и значение ценностных ориентаций в становлении субъективного отношения к другому человеку, что также важно учитывать в программах личностного развития обучающихся.

Выводы. Таким образом, наше исследование позволило подтвердить выдвинутую нами гипотезу: направленность аксиосферы старшеклассников, приоритетные смыслы, на которые ориентируются школьники (социально-нравственные или прагматические) задает характер формирующегося отношения к значимому другому.

В целом наши данные показывают, что чуть менее половины старшеклассников показывает преобладание социально-нравственных ценностей (48,2%), чуть более половины демонстрируют преобладание эгоцентрических / прагматических ценностей (51,8%).

Ценности нравственного и прагматического плана оказывают существенное влияние на характер отношения школьника к значимому другому. Обучающиеся с преобладанием социально-нравственных ценностей в большей степени имеют ценностную направленность на помощь и милосердие к другим людям, а также признание и уважение людей, влияние на окружающих; показывают преобладание высоких и очень высоких уровней эмпатии; в общении чаще других демонстрируют альтероцентристскую направленность, отношение к другому как к цели.

Обучающиеся с преобладанием эгоцентрических / прагматических ценностей в большей степени имеют ценностную направленность на материальное благополучие, стремятся к высокому социальному статусу и управлению людьми, кроме того для них очень ценна социальная активность, направленная на достижения изменений в обществе; они показывают преобладание нормального и высокого уровней эмпатии; в общении чаще других демонстрируют манипулятивную и авторитарную направленность, отношение к другому как к средству.

Психологическое сопровождение межличностного развития обучающихся будет более эффективным при условии учета особенностей ценностной направленности личности как предикторов отношения к другому человеку.

Литература:

1. Бочарова Е.Е. Нравственное самоопределение старшеклассников в условиях изменяющегося общества // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика, 2017. Том 14. № 1. С. 52. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nravstvennoe-samoopredelenie-starsheklassnikov-v-usloviyah-izmenyuayuschegosya-obschestva> (дата обращения: 11.04.2019).
2. Буреломова А.С. Социально-психологические особенности ценностей современных подростков. Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. М. 2013. 195 с. URL: http://www.psy.msu.ru/science/autoref/burelomova/burelomova_diss.pdf (дата обращения: 14.04.2019).
3. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб.: Питер. 1997. 336 с.
4. Дубовская Е.М., Киселева М.А. Социальная транзитивность как фактор формирования ценностной структуры в юношеском возрасте // Психологические исследования, 2018. Том 11. № 60. С. 11. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2018v11n60/1605-dubovskaya60.html> (дата обращения: 16.04.2019).
5. Исследование развития субъектности в онтогенезе в современном социокультурном пространстве / Волкова Е.Н., Суворова О.В., Сорокоумова С.Н., Дунаева Н.И., Бирюкова Л.А., Гришина А.В., Пыжьянова М.А., Косых Е.А., Кузьминых Л.Н., Волков И.В., Филиппов К.В., Потапова А.Б. Мининский университет. Нижний Новгород, 2012. 302 с.
6. Казарина-Волшебная Е.К., Комиссарова И.Г., Турченко В.Н. Парадоксы трансформации ценностных ориентаций российской молодежи // Журнал Социологические исследования СОЦИС, 2012. № 6. С. 121. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_17902558_25276162.pdf (дата обращения 04.05.2019).
7. Коковина Л.Н. Ценностно-смысловые ориентации личности // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. СоциокINETика, 2009. Том 15. с. 139. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/tsennostno-smyslovyie-orientatsii-lichnosti> (дата обращения: 16.04.2019).
8. Кырова М.А., Кувалдина Е.А. Особенности эмпатии у современных подростков // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. Т. 32. С. 36-40. URL: <http://e-koncept.ru/2015/95544.htm>.
9. Мухина Т.Г., Сорокоумова С.Н., Егорова П.А., Яркова Д.Д. Профессиональное самоопределение и профессиональная карьера обучающейся молодежи в условиях интегративного комплекса «школа – вуз» // Вестник мининского университета. 2019. Том 7, № 4. URL: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2019-7-4-14> (дата обращения: 17.12.2019).
10. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (утв. Распоряжением Правительства РФ от 29 мая 2015 г. №996). URL: <http://home.garant.ru/#/document/71057260/paragraph/8/highlight/Стратегии%20развития%20воспитания%20в%20Российской%20Федерации%20на%20период%20до%202025%20года:2> (дата обращения: 15.04.2019).
11. Суворова О.В., Сорокоумова С.Н., Споткай Л.А. Психолого-педагогические условия развития субъектности личности подростка // Приволжский научный журнал. 2015. № 2 (34). С. 281-286.
12. Юревич А.В. Эмпирические оценки нравственного состояния современного российского общества // Ярославский педагогический вестник, 2018. № 4. С. 168-178. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/empiricheskie-otsenki-nravstvennogo-sostoyaniya-sovremennogo-rossiyskogo-obschestva> (дата обращения: 24.04.2019).
13. Nemova O.A. Vagin D.Y.; Sineva N.L.; Yashkova E.V.; Zhulkova J.N., Trostin V.L. Vocational and Career Orientations of the Students at Secondary Vocational Schools of Nizhny Novgorod. International journal of applied exercise physiology. Vol. 9 Issue 2. Pp. 31-37.

Психология

УДК 370

кандидат психологических наук, доцент Тагирова Раиса Абдуллаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чеченский государственный университет» (г. Грозный),

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

РАЗВИТИЕ НРАВСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье дается краткий обзор проблемы формирования нравственного сознания младших школьников, уточняется сущность понятия «нравственное сознание». Также представлены содержательная характеристика моральной сферы личности, ее когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты, и ее существенная динамика. Создавая условия для формирования нравственного сознания, следует помнить, что в этом процессе в каждом возрасте их механизмы приобретают особое значение, что способствует решению актуальных проблем личностного развития. Знание и учет особенностей нравственного развития в каждом возрасте и специфики уровней нравственного развития позволяют организовать систему целенаправленного воздействия, обеспечивающую достижение высокого уровня нравственного развития личности.

Ключевые слова: мораль, нравственное развитие, нравственное сознание, нравственное поведение, нравственная культура, особенности развития, нравственная сфера личности, младший школьный возраст.

Annotation. The article gives a brief overview of the problem of forming the moral consciousness of primary school children, specifies the essence of the concept of "moral consciousness". The article also presents a substantial

characteristic of the moral sphere of the individual, its cognitive, emotional and behavioral components, and its significant dynamics. Creating conditions for the formation of moral consciousness, it should be remembered that in this process, at each age, their mechanisms acquire special significance, which contributes to solving actual problems of personal development. The knowledge and consideration of peculiarities of the moral development at each age and the specific levels of moral development provide targeted exposure to ensure the achievement of high level of moral development of personality.

Keywords: morality, moral development, moral consciousness, moral behavior, moral culture, features of development, moral sphere of personality, primary school age.

Введение. Проблемы нравственного развития молодого поколения и формирования социально-педагогических условий, способствующих их развитию, остаются актуальными и востребованными в психолого-педагогической практике в настоящее время. В педагогическом сообществе все большее признание получает влияние морального сознания детей и подростков не только на их собственное развитие, но и на развитие общества в целом. В то же время необходимо учитывать, что сам ребенок находится в очень противоречивой ситуации, поскольку современное общество характеризуется аморфной моральной средой, заметным снижением общей культуры, уровня образования, что, в свою очередь, вызывает и нравственное равнодушие у подрастающего поколения.

Изложение основного материала статьи. Моральное сознание — это взгляды, убеждения, представления о добре и зле, о достойном и недостойном поведении. Уровень нравственного воспитания человека рассматривается как уровень развития нравственного сознания (то есть, широты и глубины нравственных знаний, убеждений), моральных чувств (то есть, чувств, отношения к людям, правил и норм) и нравственное поведение (то есть, конечный результат всего предыдущего процесса нравственного воспитания).

И.В. Сушкова определяет нравственное сознание детей младшего школьного возраста как новообразование, способствующее формированию «склонности к определённым преобладающим видам и способам решения нравственных задач, то есть к нравственно-направленной деятельности, выражающейся в предпочитаемом и доминирующем типе нравственно-направленных действий, поступков, поведения, реализующем без внешнего и внутреннего принуждения» [3, с. 71].

Одними из наиболее острых проблем не только в педагогическом, но и в социальном плане являются трудности в воспитательном процессе. Актуальность нравственного воспитания обусловлена объективной необходимостью подготовки учащихся к жизни в современных социокультурных условиях, когда роль нравственного регулирования поведения значительно возрастает, поскольку развитие демократии сопровождается увеличением меры свободы личностных проявлений, что, в свою очередь, усиливает ответственность человека за свое поведение. Создавая условия для формирования нравственного сознания, следует помнить, что в этом процессе в каждом возрасте их механизмы приобретают особое значение, что способствует решению актуальных проблем личностного развития. Знание и учет особенностей нравственного развития в каждом возрасте и специфики уровней нравственного развития позволяют организовать систему целенаправленного воздействия, обеспечивающую достижение высокого уровня нравственного развития личности, что особенно важно в период кризиса в развитии общества. Однако учителям-практикам часто трудно обеспечить нравственное развитие учащихся, поскольку теоретическая модель моральной сферы личности, ее четкая структура и соответствующие диагностические инструменты и технологии для ее развития в психологии недостаточно разработаны. Психология поняла необходимость изучения самых сложных моральных и духовных компонентов человеческой природы. «Однако для такой разработки в психологической науке пока отсутствует необходимая «инфраструктура»: четко сформулированный предмет, выделенные (или обозначенные) научные направления и проблемы, адекватные методы исследования, строгая система соотносённых понятий, с помощью которых должна решаться фундаментальная теоретическая задача — формирование научной парадигмы, ориентированной на анализ нравственных и духовных свойств, качеств, состояний сознания и поведения современного человека» [1, с. 202].

Будучи многогранной и необходимой областью научного понимания, нравственность исследуется этическо-психолого-педагогическими науками. На этическом уровне изучается «пространство отношений между людьми», какова сфера нравственности (А.А. Гусейнов). На педагогическом уровне определяется содержание и принципы нравственного воспитания подрастающего поколения. На психологическом уровне исследуются механизмы формирования нравственности: через усвоение социокультурных норм и правил (Л.С. Выготский), формирование когнитивных структур (Л. Колберг, Ж. Пиаже) и развитие эмоциональных качеств (К. Гиллиган, Туриэль). Ряд авторов (Л.С. Выготский, Л. Колберг, Я. Пиаже, Е.В. Субботский, Д.И. Фельдштейн) обратили внимание на возрастные особенности развития нравственности [9, с. 480].

Анализ научной литературы показал, что наиболее полное теоретическое исследование понятий «мораль», «нравственное осознание» доступно в работах Л.С. Выготского, Д.И. Фельдштейна, С.Л. Рубинштейна, В.В. Знакова, В.И. Слободчикова, Б.С. Братуся, Ф.Е. Василюка и других авторов. Однако в них отсутствует единая точка зрения относительно содержания данного понятия [10, с. 41].

В советской психологии долгое время доминировал элементарный подход (Ю.Г. Дробницкий, Н.А. Менчинская, В.Е. Чудновский и др.), в котором большее значение приписывалось тому или иному компоненту нравственного сознания. В других исследованиях (А.А. Запорожец, И.М. Якобсон, Н.А. Корниенко и др.) акцент делался на эмоциональном отношении к нравственным нормам. Многочисленные исследования (С.Л. Рубинштейн, Д.И. Фельдштейн, В.М. Холмогорова и др.) были посвящены изучению мотивации нравственного поведения.

По словам Л.С. Выготского, социализация — это процесс «воспитания» ребенка к человеческой культуре, основанной на области человеческого поведения. В работах Л.И. Божовича, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина моральное развитие ребенка рассматривается как результат интериоризации социальных норм, регулирующих поведение, деятельность и взаимоотношения субъектов [3, с. 176]. В связи с этим, по мнению многих исследователей, школьный возраст является наиболее чувствительным периодом нравственного развития ребенка, когда в его сознании развиваются первичные этические инстанции (Н.В. Мельникова, Е.О. Смирнова, С.Г. Якобсон и др.). В свою очередь труды А.А. Анцыферовой, В.С. Мухиной, Е.В. Субботского, Д.И. Фельдштейна и др. обосновывают

чувствительность младшего школьного возраста к формированию нравственности, подчеркивают ее важность в последующем личностном развитии. В контексте решения проблем нравственного становления в ряде работ (О.Ю. Голубева, Е.Н. Двинянинова, Т.В. Жирнова, Л.М. Попова и др.) раскрываются особенности работы с подростками.

Следует отметить, что в психологии особое внимание уделяется младшему школьному возрасту: именно в этот период ребенок изучает учебную деятельность и, прежде всего, закладываются основы нравственного поведения, усваиваются нравственные формы и правила поведения, и социальная ориентация личности начинает складываться. Психологи обнаружили, что возраст начальной школы характеризуется повышенной восприимчивостью к внешним воздействиям, верой в истинность всего, чему учат, в безусловность и необходимость моральных норм, бескомпромиссные моральные требования к другим, непосредственность в поведении. Эти характеристики являются ключом к обучению и воспитанию учащихся начальной школы [8, с. 9]. В течение первых трех лет обучения ученика его моральное сознание претерпевает значительные изменения, развивается детская личность и формируется поведение, подобное правилам. Ребенок доминирует в нравственной культуре общества. Именно в этом возрасте открываются большие возможности для систематического и последовательного формирования моральных ценностей. Однако в реальной жизни публика все больше возмущается негативными проявлениями нравственного поведения подростков и молодежи. В то же время в современной психологии отсутствуют фундаментальные исследования, посвященные изучению содержания нравственного сознания в подростковом и юношеском возрасте. В этом смысле динамический аспект формирования нравственного сознания в школьном возрасте представляет особый научный интерес.

Следовательно, очевидно, что задача нравственного воспитания не может быть внезапно перенесена в определенный возраст и должна быть непрерывной, целостной и системной. В школьном возрасте особое значение имеют такие психолого-педагогические условия развития нравственной сферы личности, как нравственная культура учителей и родителей школьников; наличие в нем моральных моделей отношений; наличие в системе отношений ребенка и общества моделей нравственных отношений, представление нравственных норм, правил и требований к детям. Кроме того, важна активность ребенка в овладении нравственным опытом, то есть в овладении основными этическими концепциями; активное подражание моральным нормам в поведении; подражание нравственным закономерностям в отношениях; отождествление с носителями моральных ценностей в ближайшем окружении; нравственный выбор ребенка основан на принятии моральных ценностей, норм, правил и требований; моральный опыт ребенка в процессе решения моральных дилемм [4, с. 40].

Задача нравственного воспитания не может быть поставлена внезапно в любом возрасте, она должна быть непрерывной, целостной и системной.

Специфика формирования индивидуального нравственного сознания младших школьников предполагает задачу формирования личностно-нравственных смыслов и подчиняется следующим педагогическим условиям: 1) создание личностно-ориентированной системы, охватывающей содержание, формы и методы нравственного воспитания; 2) профессиональная и личная готовность учителя активно взаимодействовать с субъективным нравственным опытом ребенка. Формирование нравственной сферы у учащихся начальной школы характеризуется осознанием нравственных понятий; развитием абстрактного мышления; умением анализировать, фиксировать тонкие различия, прогнозировать последствия, брать на себя ответственность за решение морально проблемной ситуации; нужно понимать жизнь; способность размышлять; терпимость к себе и другим; низкий уровень тревоги; положительной Я-концепцией [5, с. 42].

В подростковом возрасте подростку необходимо получить представление о типе идеальной личности, духовной и моральной, которая существует в культуре, в обществе и в менталитете народа, частью которого он является, чтобы сосредоточиться на моральной высоте поведения такого человека в разных жизненных ситуациях, рассматривая его в качестве примера, модели сознания и поведения. Способность носителя морального идеала должна отражаться в жизненных ситуациях, понятных для подростков [6, с. 38]. Личная практика подростков должна быть организована в проявлении нравственных качеств, характерных для морального идеала. Эффективным механизмом нравственного воспитания является разрешение противоречий между ребенком, его напористостью и жизнью. Эта практика должна проходить по широкому кругу школьных мероприятий. Важно, чтобы система нравственного воспитания взаимодействовала со всеми составляющими школьной жизни, внеклассной деятельностью, пронизывала всю жизнь нравственным содержанием.

Выводы. Таким образом, основные подходы к формированию морального самосознания школьника являются устными и активными. Однако абсолютизация подхода мешает процессу нравственного воспитания. Многие авторы критикуют новую социальную «парадигму»: «развлекать, а не воспитывать, не подавлять всё худшее и не поощрять всё лучшее в человеке и обществе, а потакать самым низменным человеческим инстинктам и потребностям» [7, с. 14]. В этом случае независимо от возраста творчество является необходимым условием формирования нравственного сознания коллектив с некоторыми моральными отношениями.

Следует отметить, что формирование нравственного сознания представителей молодого поколения также зависит от психолого-педагогической поддержки, что предполагает выявление психологических механизмов формирования и развития нравственной сферы личности, разработку модели развития моральной сферы, технологии развития всех компонентов моральной сферы (когнитивной, эмоциональной и поведенческой), критерии их развития, подготовка учителей к работе по развитию моральной сферы, повышение культура учителей и родителей.

Литература:

1. Братусь, Б.С. Психология. Нравственность. Культура / Б.С. Братусь. — М.: Роспедагенство, 2004., с. 41.
2. Григорян, А.Б. Формирование нравственного сознания и поведения у подростков на народных традициях хантов и манси: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А.Б. Григорян. — М., 1999. — 38 с.
3. Дрожжинова В.В. Общие особенности нравственных представлений младших школьников // Концепт. — 2015. № 09.

4. Журавлёв, А.Л. Некоторые тенденции развития психологических исследований в Институте психологии РАН / А.Л. Журавлёв // Материалы итоговой научной конференции Института психологии РАН, Москва, 1-2 фев. 2006 г. — М.: Изд-во Института психологии РАН, 2006. — 380 с.
5. Журавлёв, А.Л. Нравственные проблемы современной России / А.Л. Журавлёв, А.В. Юревич // Нравственность современного Российского общества: психологический анализ / отв. ред. А.Л. Журавлёв. — М.: Изд-во Института психологии РАН, 2012. — 413 с.
6. Колесникова, Н.Б. Педагогические основы формирования индивидуального нравственного сознания младших школьников: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.Б. Колесникова. — Самара, 1999. — 42 с.
7. Мельникова, Н.В. Развитие нравственной сферы личности дошкольника: автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.13 / Н.В. Мельникова. — Казань, 2009. — 40 с.
8. Овчарова, Р.В. Развитие нравственной сферы личности подростка: монография / Р.В. Овчарова, Э.Р. Гизатуллина. — Курган, 2011. — 135 с.
9. Пиаже Ж. Моральное суждение у ребёнка. — М.: Академический проект, 2006. — 480 с.
10. Сушкова, И.В. Моделирование процесса формирования нравственных представлений и понятий у детей 6-8-ми лет / И.В. Сушкова // Дошкольник и младший школьник в системе образования: материалы международной научно-практической конференции. — СПб.: Изд-во РГПУ им. И.А. Герцена, 2014. — С. 71-73.

Психология

УДК 159.9(045)

магистрант Устьякина Светлана Анатольевна

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

кандидат психологических наук, доцент Вдовина Наталья Александровна

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

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА

Аннотация. В статье представлены результаты систематизации теоретического анализа психолого-педагогической литературы и результаты эмпирического исследования по проблеме развития социально-психологических компетенций средствами социально-психологического тренинга обучающихся медицинского колледжа. В процессе проведенной работы отслеживалась динамика таких показателей испытуемых, как: эмпатия, коммуникативные и организаторские склонности, социальная изолированность, направленность личности «альтруизм-эгоизм».

Ключевые слова: социально-психологическая компетентность, эмпатия, коммуникативные и организаторские склонности, социальная изолированность, направленность личности «альтруизм-эгоизм», обучающиеся медицинского колледжа, медицинские сестры.

Annotation. The article presents the results of systematization of theoretical analysis of psychological and pedagogical literature and the results of empirical research on the problem of development of social-psychological competences by means of social-psychological training of medical college students. In the course of the work carried out, the dynamics of such indicators of subjects as empathy, communicative and organizational tendencies, social isolation, the direction of personality "altruism-egoism" were monitored.

Keywords: socio-psychological competence, empathy, communicative and organizational tendencies, social isolation, "altruism-egoism" personality orientation, medical college students, nurses.

Введение. В рамках реформирования программ подготовки специалистов среднего звена существенно изменился за последнее десятилетие и статус самих работников и, как следствие, изменилось содержание профессиональной подготовки. Изначально компетенции противопоставлялись специальным профессиональным знаниям, умениям и навыкам, рассматривались как независимые универсальные составляющие успешной профессиональной деятельности. В сфере подготовки специалистов появилась проблема возможности обучения компетенциям, как ключ к успешному освоению профессии. Таким образом, проблематика компетенций в образовании с течением времени заняла в нем ведущее место [4].

По мнению таких отечественных ученых, как В.К. Загвозкин, И.А. Зимняя, Д.А. Иванов, А.Г. Каспржак и др., введение компетентностного подхода является способом достижения нового качества образования. Содержание любой профессиональной деятельности напрямую связано с компетентностью специалиста, которая указывает на уровень профессионализма. Социально-психологическая компетентность является ключевой для медицинских работников, в частности медицинских сестер. Она формируется под воздействием различных факторов в процессе освоения образовательной программы и потому так важно изучать, отслеживать, контролировать и направлять эти факторы, а также целесообразно проводить развивающую работу, что и определило проблему исследования.

Изложение основного материала статьи. Компетентностный подход начал свое становление как ответ на запрос о выработке конвертируемых общепонятных международных критериев результатов образования [2]. Впервые термин «компетенция» был введен в обиход Р. Уайтом, как определение «эффективного взаимодействия человека с окружающей средой».

Публикация текста «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» способствует пересмотру ранее существующих определений оценок результатов образования. Ранее используемые понятия «образованность», «общая культура», «воспитанность» заменяются на понятие «компетенции» обучающихся.

Множество существующих трактовок понятия «компетенции» сводятся к следующему: компетенция (с лат. – соответствовать, подходить) – это способность личности применять полученные знания, умения и практический опыт для успешной реализации деятельности в определенной профессиональной области. Именно такое определение закреплено в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего

профессионального образования. Также компетенция означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом.

На важность именно социально-психологических составляющих компетентности указывает Т.Ю. Базаров. Он отмечает, что в отличие от квалификации, которая имеет только профессиональные знания и умения, компетенции включают такие качества, как: инициативность, направленность на сотрудничество, способность к работе в коллективе, коммуникативные способности, умение учиться, способность оценивать и использовать информацию, быстро отбирать ее, логически мыслить [1]. Социально-психологическая компетентность входит в состав общей профессиональной компетентности специалистов, занятых в социально-экономических видах деятельности, ориентированных на работу с людьми (Э.Ф. Зеер, Ю.Н. Емельянов, Е.А. Климов, В.Е. Орел, Л.А. Петровская, Н.С. Пряжников, Н.Д. Творогова, Н.В. Яковлева, Р. Benner, D.R. Gordon, I. Hardi).

Социально-психологическая компетентность – это составное понятие, включающее в себя совокупность коммуникативной, перцептивной (когнитивной) компетентностей и знаний закономерностей поведения людей, их взаимодействия в социуме [7]. В содержание социально-психологической компетентности, отмечает Л.А. Петровская, входят: способность сопереживать (эмпатия), понимание способов ориентировки в различной социальной обстановке, эффективное владение вербальными и невербальными средствами общения.

В структуре социально-психологических компетенций С.З. Гончаров выделяет следующие компоненты:

- 1) аксиологический (иерархия жизненных ценностей личности);
- 2) гносеологический (социальный опыт, необходимый для взаимодействия личности с собой (самовоспитание, самопонимание, саморазвитие) и другими людьми для возможности эффективно решать социально-значимые задачи. Гносеологический компонент позволяет субъекту многообразно варьировать собственное поведение и ситуативно эффективно применять его в изменяющихся частных ситуациях);
- 3) субъектный (готовность к самоуправлению, самоопределению, умение отслеживать причинно-следственные связи в социуме, нести ответственность);
- 4) праксиологический/технологический (способность реализовывать гуманитарно-социальные технологии и коммуникативный в системе общественных правил, норм, институтов и отношений) [3].

Ярким примером «помогающей» профессии, где особое значение занимает социально-психологическая компетентность, можно считать деятельность медицинской сестры. На медицинских сестер ложится основная коммуникативная нагрузка в процессе реализации лечебно-диагностического процесса. Высокоразвитая социально-психологическая компетентность дает способности самостоятельно принимать соответствующие решения в неординарных или критических ситуациях, осуществлять грамотное руководство собственной деятельностью, умение работать в коллективе и адекватно разрешать возникающие конфликтные ситуации, находить подход к разным людям, считывать эмоциональные состояния собеседника и в соответствии с ними выстраивать представления о нарушенных потребностях, которые являются сферой работы медицинской сестры.

Профессиональная подготовка медицинских сестер на этапе освоения программы среднего профессионального образования регламентирована ФГОС СПО № 502 от 12.05.2014 года. Данный документ включает в себя определение общих и профессиональных компетенций. Анализируя общие и профессиональные компетенции, заметим, что часть из них базируются на теории и практике психологии общения и социального взаимодействия и включают в себя комплекс таких видов способностей специалиста, как: работать в коллективе и команде, эффективно общаться с коллегами, руководством, потребителями; проводить санитарно-гигиеническое воспитание населения; представлять информацию в понятном для пациента виде, объяснять ему суть вмешательств; осуществлять лечебно-диагностические вмешательства, взаимодействуя с участниками лечебного процесса; сотрудничать с взаимодействующими организациями и службами; взаимодействовать с членами профессиональной бригады и добровольными помощниками в условиях чрезвычайных ситуаций.

Необходимо также отметить, что часть профессиональных компетенций качественно неосуществимы без владения эффективной коммуникацией. Они включают в себя такие способности, как: проводить мероприятия по сохранению и укреплению здоровья населения, пациента и его окружения; участвовать в проведении профилактики инфекционных и неинфекционных заболеваний; осуществлять реабилитационные мероприятия; оказывать паллиативную помощь; оказывать доврачебную помощь при неотложных состояниях и травмах; участвовать в оказании медицинской помощи при чрезвычайных ситуациях. Это подчеркивает особую важность высокого уровня развития социально-психологической компетенции выпускников [6].

Согласно классификации Е.А. Климова профессия медицинской сестры относится к типу «человек – человек» и профессионально важными качествами профессий данного типа являются:

1. Особенности психических процессов, определяемых: сложностью и познавательной деятельностью; необходимостью принятия решений в нестандартных ситуациях; способностью моделировать собственную деятельность и предвидеть ее последствия.
2. Высокие требования к коммуникативным и деонтологическим качествам: умение использовать модель эффективного слушания; понимание собеседника; способность вести конструктивную беседу; наблюдательность; отзывчивость; доброжелательность.
3. Развитие эмпатических способностей: сопереживание, милосердие.
4. Нервно-психическая устойчивость, регуляция поведения: выдержка, терпимость, толерантность, способность к самоконтролю.
5. Требования к широкому кругозору, знаниям.
6. Качества направленности личности (гуманизм, долг, альтруизм) [5].

Используя эту информацию, в рамках предпроектного (ориентировочного) этапа в проектировании социально-психологического тренинга развития социально-психологической компетенции обучающихся медицинского колледжа нами была проведена диагностика на базе ГБПОУ Республики Мордовия «Саранский медицинский колледж». Методики диагностики компонентов социально-психологической компетенции были определены на основе проведенного теоретического анализа определения ключевых понятий и обозначенных структурных элементов: «Шкала эмоционального отклика» А. Мехрабиана и Н. Эпштейна, направленный на исследование способности к сопереживанию (эмоциональный компонент);

«Диагностика личностной установки «альtruизм-эгоизм»» К. Муздыбаев (ценностно-смысловой компонент); «Коммуникативные и организаторские склонности КОС-1» В. В. Синявский, В.А. Федорошин, направленная на исследование коммуникативных и организаторских склонностей (поведенческий аспект); «Экспресс-диагностика уровня социальной изолированности личности» Д. Рассел и М. Фергюссон, позволяющий отследить общую направленность личности на социальное взаимодействие.

Исходя из выбранных методик следует считать оптимальным уровнем сформированности социально-психологической компетенции сочетание высокого или среднего уровня эмпатии, личностной установки на альтруизм, высоким уровнем коммуникативных и организаторских способностей и отсутствие социальной изолированности личности.

В исследовании приняли участие обучающиеся ГБПОУ Республики Мордовия «Саранский медицинский колледж» трех групп второго курса специальности «Сестринское дело» в составе 64 испытуемых: 8 юношей и 56 девушек. Возрастная категория 17-19 лет. Данная выборка обусловлена спецификой учебного процесса, поскольку второкурсники уже побывали на практических занятиях в лечебных учреждениях, встречались с пациентами, имеют представление о практической части предстоящей работы, находятся на стадии освоения профильных клинических дисциплин.

Результаты проведенного исследования позволили сделать выводы: испытуемые имеют:

- сниженную способность к сопереживанию, пониманию и распознаванию чувств и эмоций окружающих;
- преобладающими являются эгоистические тенденции;
- коммуникативные и организаторские способности у значительной части испытуемых имеют низкие показатели;
- несколько испытуемых показали средний и высокий уровень социальной изолированности.

Для проведения работы по развитию социально-психологических компетенций была сформирована группа из 30 обучающихся. Были выбраны испытуемые, у которых хотя бы по двум исследуемым компонентам социально-психологической компетенции наблюдаются отклонения от оптимального значения показателей.

На этапе формирующего эксперимента была спроектирована и реализована программа социально-психологического тренинга развития социально-психологической компетенции обучающихся медицинского колледжа. При ее реализации мы опирались на освоение системы общения и включение в совместную деятельность: умение быстро ориентироваться в различных социальных ситуациях и адекватно определять социальные роли всех участников взаимодействия; умение верно определять личностные особенности и эмоциональные состояния других людей; умение выбирать адекватные способы обращения с окружающими людьми и партнерами по общению и реализовывать их в процессе взаимодействия; умение рефлексировать, проявлять эмпатию.

Методика проведения контрольного этапа совпадала с его организацией и содержанием на констатирующем этапе. Для обработки полученных данных был использован метод статистической обработки Т-критерий Вилкоксона.

Согласно полученным данным контрольного этапа эксперимента, было отмечено увеличение количества обучающихся, имеющих средний уровень эмпатии и уменьшение количества низких показателей. Данные представлены в таблице 1.

Таблица 1

Оценка значимости изменений уровня эмпатии обучающихся «Шкала эмоционального отклика» А. Мехрабиана и Н. Эпштейна

Уровень эмпатии	Этап эксперимента / количество испытуемых				Т
	Констатирующий этап		Контрольный этап		
	абс.	%	абс.	%	
Высокий	0	0	0	0	32**
Средний	11	33	21	70	
Низкий	19	67	9	30	

Примечание: ** при $p \leq 0,01$ (120), * при $p \leq 0,05$ (151), для $n=30$

Результаты контрольного эксперимента позволяют судить об изменении направленности личности в сторону альтруизма, что было достоверно подтверждено статистически. Склонность к эгоизму отмечается на очень низком, низком и среднем уровнях; склонность к альтруизму – на высоком и очень высоком уровне. Данные представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Оценка значимости изменений личностной установки «альтруизм-эгоизм»
«Диагностика личностной установки «альтруизм-эгоизм»» К. Муздыбаев**

Уровень направленности личности	Этап эксперимента / количество испытуемых				Т
	констатирующий этап		контрольный этап		
	абс.	%	абс.	%	
Очень низкий уровень	5	17	0	0	7**
Низкий уровень	19	63	7	23	
Средний уровень	3	10	20	67	
Высокий уровень	3	10	3	10	
Очень высокий уровень	0	0	0	0	

Примечание: ** при $p \leq 0,01$ (120), * при $p \leq 0,05$ (151), для $n=30$

Результаты контрольного эксперимента позволяют отметить достоверные различия социальной изолированности личности в сторону снижения высоких и средних значений. Данные представлены в таблице 3.

Таблица 3

**Оценка значимости изменений социальной изолированности
«Экспресс-диагностика уровня социальной изолированности личности» Д. Рассел и М. Фергюссон**

Уровень социальной изолированности	Этап эксперимента / количество испытуемых				Т
	констатирующий этап		контрольный этап		
	абс.	%	абс.	%	
Низкий уровень	13	43,33	27	90	55**
Средний уровень	16	53,33	3	10	
Высокий уровень	1	3,33	0	0	

Примечание: ** при $p \leq 0,01$ (120), * при $p \leq 0,05$ (151), для $n=30$

Результаты контрольного эксперимента позволяют отметить достоверные различия уровня развития, как коммуникативных навыков, так и организаторских способностей в сторону повышения показателей. Данные представлены в таблицах 4, 5.

Таблица 4

**Оценка значимости изменений коммуникативных навыков
«Коммуникативные и организаторские склонности КОС-1» В.В. Синявский, В.А. Федорошин**

Уровень коммуникативных навыков	Этап эксперимента / количество испытуемых				Т
	констатирующий этап		контрольный этап		
	абс.	%	абс.	%	
Очень низкий уровень	2	6,67	0	0	8**
Низкий уровень	10	33,33	1	3,33	
Средний уровень	10	33,33	14	46,67	
Высокий уровень	5	16,67	10	33,33	
Высший уровень	3	10	5	16,67	

Примечание: ** при $p \leq 0,01$ (120), * при $p \leq 0,05$ (151), для $n=30$

Таблица 5

**Оценка значимости изменений уровня организаторских способностей обучающихся
«Коммуникативные и организаторские склонности КОС-1» В.В. Синявский, В.А. Федорошин**

Уровень организаторских способностей	Этап эксперимента / количество испытуемых				Т
	констатирующий этап		контрольный этап		
	абс.	%	абс.	%	
Очень низкий уровень	0	0	0	0	13**
Низкий уровень	9	30	3	10	
Средний уровень	10	33,33	12	40	
Высокий уровень	8	26,67	11	36,67	
Высший уровень	3	10	4	13,33	

Примечание: ** при $p \leq 0,01$ (120), * при $p \leq 0,05$ (151), для $n=30$

Удалось достоверно доказать, что у испытуемых повысились показатели уровня эмпатии,

коммуникативных и организаторских способностей, направленность личности сместилась в сторону альтруизма, при снижении показателей эгоистических тенденций и уровня социальной изолированности. Это подтвердило значимость влияния опытно-экспериментальной работы, направленной на развитие компонентов социально-психологической компетенции обучающихся медицинского колледжа.

Сопутствующими факторами, влияющими на развитие социально-психологической компетенции участников программы, можно обозначить: приобретение социального опыта; освоение нового профессионального модуля (клинические дисциплины) и выход на базу практик в лечебные учреждения; стремление подростков к саморазвитию; соревновательный дух, проявляющийся во время реализации программы как стремление получить наибольшее одобрение и внимание; интерес участников к различным источникам информации по проблеме тренинговой работы.

Также, с целью дальнейшего улучшения показателей компонентов социально-психологической компетенции обучающихся нами были разработаны рекомендации:

1. Стремиться получать обратную связь о себе, как о члене профессионального сообщества, носителе профессиональной культуры от более компетентных лиц (преподавателей, работников системы здравоохранения);

2. Относиться к субъектам лечебного процесса, как к уникальным личностям, обладающим индивидуальным набором качеств, системой ценностей, убеждений и использовать индивидуальный подход к каждому;

3. Отслеживать физическое и эмоциональное состояние партнёра по взаимодействию при реализации межличностного общения;

4. Опирайтесь на принцип «здесь, сейчас и наилучшим образом» в ситуации межличностного взаимодействия;

5. Учиться грамотно, доступно и понятно излагать свою мысль, развивать умение говорить чётко и внятно.

Выводы. Проведенное нами эмпирическое исследование показало, что обучающиеся медицинского колледжа имеют низкий уровень социально-психологических компетенций; компоненты социально-психологических компетенций могут быть оптимизированы с помощью программы социально-психологического тренинга, что было доказано экспериментально.

Уровень развития компонентов социально-психологической компетентности носит динамический характер и не всегда гарантирует взаимозависимость этих компонентов. Потому особо важно точно отслеживать отклоняющиеся от оптимального значения показатели и, при этом, комплексно подходить к развитию собственной личности в процессе реализации различных видов общения и профессионального становления.

Литература:

1. Базаров, Т.Ю. Технология центров оценки персонала: процессы и результаты: практическое пособие / Т.Ю. Базаров. – М.: КНОРУС, 2016. – 302 с.

2. Вдовина, Н.А. Особенности социально-коммуникативной компетентности обучающихся медицинского колледжа / Н.А. Вдовина, С.А. Устькина // Наука и образование: актуальные психологические проблемы и опыт решения: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. – Саранск: Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева, 2019. – С. 19-23.

3. Гончаров, С.З. Социальная компетентность личности: сущность, структура, критерии и значение / С.З. Гончаров // Образование и наука, 2004. – № 2 (26). – С. 3-18.

4. Иванов, Д.А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании / Д.А. Иванов. – М.: Чистые пруды, 2007. – 32 с.

5. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения: учебное пособие / Е.А. Климов. – Ростов-н/Д: Феникс, 1996. – 512 с.

6. Моторина, И.В. Формирование эффективной профессиональной коммуникации медицинских сестер на этапе получения среднего профессионального образования / И.В. Моторина // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие: сетевой журнал, 2019. – Т. 7. – № 4 (27). – С. 623-635.

7. Социальная психология: учебные материалы по курсу / сост. М.В. Сафонова, А.А. Стюгина. – Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2007. – 68 с.

Психология

УДК 378.2

кандидат психологических наук, доцент Фёдоров Александр Фёдорович

Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний» России (г. Москва),
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых» (г. Владимир);

кандидат психологических наук Суслов Юрий Евгеньевич
Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний» России (г. Москва)

К ВОПРОСУ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ЮРИДИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ С ПРИМЕНЕНИЕМ АКМЕОЛОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. Для достижения поставленной цели в статье автор формулирует следующие задачи: выявить и обосновать характеристики акмеологического подхода к профессионально - юридической подготовке, цель и условия реализации; определить структуру и содержание акмеологической направленности личности юриста, критерии оценки и уровни ее сформированности; выявить совокупность психолого-акмеологических условий реализации подхода в профессионально – юридическом образовании, ориентированных на формирование акмеологической направленности личности.

Ключевые слова: акмеологический подход, юридическое образование, критерий, оценка, юридическая подготовка, акмеологическая направленность, деятельность, психологическая служба, уголовно-исполнительная система, адаптация.

Annotation. For object in view achievement in article the author formulates following problems: to reveal and prove characteristics акмеологического the approach to professional - legal preparation, the purpose and realisation conditions; to define structure and the maintenance акмеологической orientations of the person of the lawyer, criteria of an estimation and its levels сформированности; to reveal set психолого-акмеологических conditions of realisation of the approach in professional - the juridical education, focused on formation акмеологической orientations of the person.

Keywords: the акмеологический approach, the juridical education, criterion, estimation, legal preparation, акмеологическая an orientation, activity, psychological service, criminally-executive system, adaptation.

Введение. Быстрые изменения в нашем обществе в условиях глобализации оказывают значительное влияние на сектор подготовки юридических специальностей с применением акмеологических технологий. Ускорение научно-технического прогресса, усиление зависимости от развития общества, сближение системы образования разных стран, создают трансформированные процессы в сфере подготовки юридических специальностей с применением акмеологических технологий. Приходится решать ряд проблем акмеологической направленности. Понимая указанную проблему на современном этапе реформирования уголовно – исправительной системы общество нуждается в специалистах нового формата, где важными чертами современных воспитателей юридических профессий является целеустремленность, самосовершенствование, самокритичность, эрудиция, самообразование и овладение акмеологическими технологиями. Специалист должен «шагать в ногу со временем».

Акмеологическая направленность способствует саморегуляции, которая сохраняет и укрепляет здоровье, тренирует волю, дисциплинирует эмоции. Возможно, эта направленность будет первой ступенькой на новом пути, который начинается с пересмотра своей жизни и ценностных ориентиров. Социальные катаклизмы, произошедшие в последние десятилетия, вызвали острую потребность в специалистах, способных предотвращать и излечивать «болезни» современного общества. Так как практически все социальные «болезни» возникают из-за слабости воспитательного процесса важное место среди этих специалистов занимают воспитатели уголовно – исправительной системы. При всей сложности подготовки специалиста уголовно – исправительной системы, методы и подходы могут быть обнаружены в практике, которые приближаются к новым требованиям и являются вполне применимыми. Одним из таких методов является акмеологический подход.

Для внедрения в практику Акмеологическая направленность достижений психологической науки, психологических средств и новых методов работы для более успешного решения задач, стоящих перед органами и учреждениями, исполняющими уголовные наказания необходимо применение акмеологического подхода. Для того, чтобы оказывать необходимую помощь начинающим психологам в их профессиональном становлении надо иметь акмеологическую направленность.

Сокращение периода адаптации к условиям службы в органах исполнения наказания является основной задачей юридической акмеологии.

Можно выделить особую область системных междисциплинарных знаний – юридическую акмеологию, которая исследует проблемы взрослых людей, их юридическое профессиональное становление и творческую самореализацию в процессе созидательной деятельности. Юридическая акмеология может формировать критерии оценки успешной деятельности, исследует взаимоотношения воспитателей с правонарушителями.

Юридическая акмеология исследует самосозидание человека, занимающегося юридическим трудом, как продуктивного профессионала. Предмет юридической акмеологии занимается поиском факторов, обуславливающих разные результаты видов юридической деятельности. Юридическая акмеология ищет способы перехода от аналитической юридической психологии к синтезу знаний в юриспруденции. Юридическая акмеология рассматривает творческую деятельность зрелого человека, и в этом есть отличие юридической акмеологии от юридической психологии. Юридическая акмеология формируется из юридической психологии.

Цель профессиональной подготовки юридических специальностей с применением акмеологических технологий -развить мыслительные навыки, которые необходимы для обеспечения взаимопонимания между людьми. Креативность специалистов юридических профессий всегда будет актуальна, это качество всегда необходимо развивать. Повышать профессиональные знания по наиболее актуальным направлениям деятельности психологической службы уголовно-исполнительной системы, тем самым вести подготовку с применением акмеологических технологий.

Применяя акмеологические технологии необходимо повышать знания сотрудниками психологической службы, изучать нормативные документы регламентирующие деятельность психологической службы уголовно-исполнительной системы.

Выявить и обосновать характеристики акмеологического подхода к профессионально - юридической подготовке, цель и условия реализации; определить структуру и содержание акмеологической направленности личности юриста, критерии оценки и уровни ее сформированности; выявить совокупность психолого-акмеологических условий реализации подхода в профессионально – юридическом образовании, ориентированных на формирование акмеологической направленности личности.

Изложение основного материала статьи. Юридическая акмеология призвана изучать закономерности индивидуальных, личностных и трудовых достижений у прогрессивно развивающейся зрелой личности юриста. Б.М. Теплов подчеркивал, что «способности развиваются в деятельности». Юридические способности человека проявляются в юридической деятельности, которая благотворно организована для самореализации творческих потенциалов ее субъектов. Что может сделать акмеологическая технология, если пришел в колонию осужденный, который болен ВИЧ-инфекцией? Оказать ему помощь с точки зрения акмеологического подхода, убрать страх, который появляется у него. Когда человек оказывается в трудных жизненных обстоятельствах, он задает себе вопрос, кто в этом виноват. Чаще всего получается, что он сам. При этом человек находится в тяжелом психическом состоянии. Когда речь идет о женщинах, имеющих детей, рожденных в неволе или оставленных дома, ситуация значительно сложнее. Ей приходится прятать свои материнские чувства глубоко – это инстинкт, ее научила этому природа. Чтобы пробудить материнское

чувство, надо, прежде всего, разрешить быть рядом с ребенком и помогать психологически и педагогически ее психическому и физическому выздоровлению. Это очень сложная задача, но она под силу юридической акмеологии. Акмеологические технологии позволяют снимать стресс, порождать положительную психическую энергию, создать установку нравственного выздоровления личности. Важность соединения акмеологического подхода с акмеологическими технологиями в том, что они сублимируют психические состояния и порождают положительные личностные установки. Все эти направления помогут решить две важные задачи – психическое и нравственное выздоровление личности.

Система подготовки профессионалов связана с разработкой отечественными учёными А.А. Бодалевым, А.А. Деркачом, Н.В. Кузьминой, В.Н. Максимовой, В.Н. Тарасовой. Все исследователи едины в том, что акмеологический подход предполагает комплексные исследования и даёт целостную картину субъекта, проходящего ступень зрелости [1]. В остальном каждый из них рассматривает разные аспекты этого принципиально нового вида продуктивной методологии. Так А.А. Деркач утверждает, что акмеологический подход предполагает использование общеметодологических и конкретно-акмеологических принципов, подходов, методов и понятийного аппарата. Акмеологический подход, с его позиции, одновременно раскрывает их объяснительное для своего предмета значение, а не сводит к философско-методологическим рассуждениям [2]. К общеметодологическим принципам он относит принципы: гуманизма, детерминизма, развития [2]. Среди методов акмеологического исследования А.А. Деркач выделяет метод алгоритмов, лонгитюдные методы, моделирование, социальные и профессиональные методы, метод типологизации и классификации, экспертные оценки, развивающие методы стимуляции самопознания, психолого-акмеологические технологии профессионального консультирования и оригинальные методы акмеологии: (акмеометрия, акмеограмма, акмеигротехники, акметехнологии, акмеигрорефлексии, акметренинги). С позиции автора акмеологический подход синтезирует в себе: комплексный подход, субъектный подход психосоциальный подход [2].

В основе акмеологического подхода, по мнению В.Н. Тарасовой, лежит единство системного, личностно-ориентированного и деятельностного подходов, так как образовательный процесс представляет собой педагогическую систему взаимосвязанных между собой структурных компонентов с учётом факторов, влияющих на него. В то же время в этот процесс включены личности преподавателей и обучаемых, самореализация и самосовершенствование которых зависит от учёта их потенциалов. Влияние на их профессиональное становление оказывают акмеологические технологии, которые строятся на деятельностном подходе. С позиции этого единства В.Н. Тарасова разработала систему требований к технологии реализации акмеологического подхода к исследованию и конструированию профессиональной подготовки специалистов: 1) междисциплинарный уровень исследования; 2) системное видение изучаемого объекта; 3) прогнозирование качественного результата, который по основным своим параметрам совпадает с целью; 4) выделение факторов продуктивности, стимулирующих развитие объекта и предупреждающих его спад, истощение возможностей; 5) определение стратегий достижения качественного результата, на которые можно опираться в выборе технологии и способов решения педагогических задач; 6) в системе идей акмеологического исследования идея целостности изучаемого объекта доминирует; 7) обоснование критериев для оценки профессионализма и продуктивности путей и средств его достижения; 8) сочетание тестовой и деятельностной диагностики для получения объективных данных [5].

В.Н. Максимова справедливо утверждает, что корни акмеологического подхода уходят в педагогическую антропологию К.Д. Ушинского. Автор указывает на то, что в русле акмеологического подхода сформировался целый ряд акмеологических категорий: акме, зрелость, акмеологический анализ, системно-комплексная диагностика, акмеологическая школа, акмеограмма, профессионализм, акмеологические технологии, акмеологическая позиция. [4]. Таким образом, акмеологический подход представляется как эффективный инструмент исследования сложных систем, выработки стратегий и тактик их развития до «акме-уровня» в оптимальные сроки. Это становится возможным благодаря тому, что позволяет исследователю: максимально полно, на междисциплинарном уровне рассмотреть систему подготовки воспитателей в контексте существующей парадигмы образования, осуществить комплексную диагностику состояния системы на данном этапе развития, на основе результатов диагностики выделить факторы продуктивности, стимулирующие ее развитие, спрогнозировать динамику её дальнейшего становления, определить и обосновать критерии для оценки качественного результата соответственно выявленным факторам, построить стратегию достижения качественного результата и, на этой основе, применить акмеологические технологии предупреждения возможного возникновения негативных последствий кризисов, а если они уже существуют, без значительных потерь преодолеть их и выработать стратегию достижения оптимального состояния системы подготовки юристов. Акмеологический подход охватывает все этапы профессиональной подготовки, от профессионального отбора, до момента выпуска дипломированного специалиста и затрагивает содержание обучения, его методы, формы, принципы, технологии. Выше сказанное утверждает в необходимости применения акмеологического подхода к подготовке специалистов юридических профессий.

Для получения информации был проведен анкетный опрос и тестирование среди сотрудников Владимирской области. В исследовании участвовало 95 человек. Возраст сотрудников был в диапазоне от 27 лет до 43. Опрос показал следующие результаты. К юридическим специальностям предьявляется множество серьёзных требований: высокий уровень профессионализма как системной характеристики специалиста, включающей его положительную юридическую направленность, профессиональную компетентность (предметно-методическую, социально-психологическую, дифференциально-психологическую, аутопсихологическую) - 17%, эмпатические и волевые качества личности юридических специальностей (отзывчивость, милосердие, целеустремлённость, терпимость, последовательность, настойчивость, инициативность, самостоятельность, ответственность) - 13%, развитые профессиональные способности (познавательные, прогностические, организационные, коммуникативные, проектировочные, перцептивно-рефлексивные), проявляющиеся в интеллектуальной сфере, работоспособности, в продуктивной саморефлексии, самокоррекции и самосовершенствовании при создании перспективных моделей социально-педагогического процесса в воспитательно - исправительных учреждениях - 20%. Чтобы воспитатель мог работать на таком уровне, решая профессиональные задачи со сложными категориями осужденных - рецидивистов, необходимо повысить его методологическую подготовку и вооружить его знаниями системных наук по акмеологии, педагогической антропологии, синергетике, обеспечивающими синтез всех

видов профессиональной компетентности, и личного опыта в создании индивидуальной системы деятельности – 50%.

Выводы. Существующая система подготовки юристов для пенитенциарных учреждений несовершенна и, следовательно, нуждается в модернизации, которая должна осуществляться на основе комплексной методологии, к которой относится акмеологический подход. Проведенный опрос позволил утверждать, что специалист правоохранительных органов может продуктивно работать на высоком уровне, решая профессиональные задачи со сложными категориями осужденных, необходимо повысить его методологическую подготовку и вооружить его знаниями системных наук по акмеологии, педагогической антропологии, синергетике, обеспечивающими синтез всех видов профессиональной компетентности, и личного опыта в создании индивидуальной системы деятельности. Необходимо применение нестандартных методов акмеологического подхода.

Поведение сотрудников показало, что в некоторых компонентах, препятствующих достижению высокого уровня психолого-акмеологической готовности к профессиональной деятельности, наблюдаются трудности.

Основными задачами работы психологов в этом направлении можно считать повышение уровня психолого-акмеологической грамотности, психологической и межличностной компетентности сотрудников, обучение их приемам саморегуляции.

Выявление сотрудников, имеющих черты профессиональной деформации, и оказание им психологической помощи, профилактика профессионального стресса и профессионального «выгорания», можно осуществлять с помощью акмеологических технологий.

Таким образом, все сказанное свидетельствует о том, что необходимо исследование профессиональной подготовки юридических специальностей с применением акмеологических технологий, которые сотрудники должны применять в процессе служебной деятельности.

Проблема исследования заключалась в необходимости применения акмеологического подхода в профессионально-юридическом образовании, так как юридическим специальностям предъявляется множество серьезных требований.

Для исследования профессиональной подготовки юридических специальностей с применением акмеологических технологий необходимо: выявить и обосновать характеристики акмеологического подхода к профессионально-юридической подготовке, цель и условия реализации; определить структуру и содержание акмеологической направленности личности педагога; выявить совокупность психолого-педагогических условий реализации акмеологического подхода в профессионально-юридическом образовании, ориентированных на формирование акмеологической направленности личности. Для взаимодействия с окружающими людьми необходим верный выбор стратегии и тактики общения. Активные и думающие специалисты юридических профессий будут способны к реформированию. Образовательные учреждения должны осуществлять дополнительную профессиональную подготовку в институте непрерывного профессионального образования.

Литература:

1. Бодалев А.А. Акмеология как учебная и научная дисциплина. - М.: РАУ, 1993.
2. Деркач А.А. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований, - М., 1999.
3. Дмитриев Ю.А. Пенитенциарная психология. Ю.А. Дмитриев, Б.Б. Казак. – Ростов н\Д: Феникс, 2007.
4. Кузьмина Н.В. Предмет акмеологии. - СПб: Изд-во Санкт-Петербургской акмеологической академии 1995.
5. Тарасова В.Н. Методологические основы акмеологического подхода к повышению качества образовательного процесса // Акмеология 97, научная сессия. Под ред, Н.В. Кузьминой, А.М. Зимичева. СПб.: Санкт-Петербургская Акмеологическая академия, 1997.

Психология

УДК 159.9.

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии Шевцова Татьяна Станиславовна

Тюменский государственный университет,
Институт психологии и педагогики (г. Тюмень);

студент Давыдова Анастасия Евгеньевна

Тюменский государственный университет,
Институт психологии и педагогики (г. Тюмень)

МОТИВЫ ВОВЛЕЧЕНИЯ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ В WEBCAM-БИЗНЕС

Аннотация. В статье представлен литературный обзор мотивов молодых людей, вовлеченных в webcam-бизнес. Изучены влияние вида деятельности на взаимоотношения молодых людей, задействованных в webcam-бизнесе, с макро- и микросоциумом, а также влияние выбора деятельности на самооценку. Освещены результаты проведенного эмпирического исследования, в ходе которого были выявлены неосознаваемые мотивы выбора асоциального вида деятельности – webcam-бизнес.

Ключевые слова: Webcam-бизнес, влияние вида деятельности на самооценку, скрытые мотивы вовлечения в webcam-бизнес, декларируемые мотивы вовлечения в webcam-бизнес.

Annotation. The article provides a literary overview of the motives of young people involved in the webcam business. The influence of the type of activity on the relationship of young people involved in the webcam business with the macro-and micro-society is studied. The influence of the choice of activity on self-esteem is investigated, the results of an empirical study are highlighted, during which the unconscious motives for choosing an asocial type of activity – webcam business-were revealed.

Keywords: Webcam-business, the influence of the type of activity on self-esteem, hidden motives for involvement in a webcam-business, declared motives for involvement in a webcam-business.

Введение. Актуальность темы исследования обусловлена подменой у молодых людей общепринятых ценностей таких как: семья, любовь, здоровье, женское достоинство, мужская честь на псевдо-ценности – финансовое благополучие любой ценою. Во имя этой псевдо-ценности молодые люди все чаще отказываются от общественно-полезной работы и выбирают своим видом деятельности webcam-бизнес.

Кроуфорд Д. [Crawford D., 2009.] описывает webcam-бизнес, как сферу бизнеса, построенную на общении web-модели и наблюдателя в онлайн видео-чате. Общение происходит на платной основе, что является основным заработком моделей. Стоит отметить, что за последние несколько лет webcam-бизнес стал полноценным рынком, где в основном молодые люди предлагают виртуальные услуги эротического или порнографического характера клиентам. В тоже время официальной статистики о количестве молодых людей, вовлеченных в этот бизнес, пока нет.

Исследования данной сферы деятельности молодых людей, в том числе их явные и скрытые мотивы вовлечения в эту сферу бизнеса, малочисленны; не уточнены ведущие понятия, да и сами молодые люди активно ведут между собой спор: относится ли webcam-бизнес к виду проституции или нет. Единственное, что становится понятно это то, что данный вид бизнеса относится к сексуальной индустрии.

Обнаружились следующие противоречия:

- Молодые люди сами отмечают, что их выбор webcam-бизнеса, как вида деятельности имеет негативные последствия для их личности: возникают дисфункциональные отношения с микро- и макросоциумом (семьей, друзьями и другими социальными слоями), имеется риск возникновения зависимого поведения и снижения качества жизни;

- Несмотря на негативные последствия, которые перечислены выше, молодых девушек и юношей все больше привлекают доходы от данного рода деятельности, ради которых они жертвуют ценностями здоровья, физического и психического, ценностями семьи, творчества и самоактуализации.

Изложение основного материала статьи. Хьюз Э. [Hughes, E., 1951] полвека назад отметил, что наша самооценка зависит от того, что другие думают о нас, в том числе, оценка окружающих людей зависит от того, как мы зарабатываем на жизнь. Значение и «статус» компании, в которой работают сотрудники, также имеют отношение к тому, как люди оценивают себя.

Исследователи Г. Абель и Л. Фицджеральд [Abel, G, Fitzgerald, L., 2007; Abel, G, Fitzgerald, L., 2010] отмечают, что работники секс-индустрии, в большинстве стран, не имеют социального одобрения, социум окрашивает данный вид деятельности негативно. В это же время У. Вонг, Э. Холройд и А. Бингхэм [Wong W., Holroyd E., Bingham A., 2011], изучавшие данный феномен в Гонконге, говорят о том, что негативный окрас секс-работники применяют не только на свою работу, но и на себя лично, на свою жизнь. В данном исследовании свой выбор молодые люди объясняют тем, что критерий «финансовая благополучность» равен критерию «успешность».

Отмечается, что низкая самооценка проявляется не только у работников секс-индустрии, которые работают на улице, но и у эскорт-девушек. В исследовании, которое проводилось в США, Л.А. Крамер [Kramer, L., 2003], которое было посвящено изучению уличных суб-культур, отмечено, что 75% людей сообщают о снижении самооценки после того, как начали торговать своим телом. Данные получены от 119 женщин, которые занимались проституцией в эскорт-агентствах и на улице в Фениксе, штат Аризона. Эти женщины испытывают чувства грусти, беспомощности, гнева, беспокойства и стыда. Гораздо реже они испытывают чувство трепета и желанности. Они испытывают отвращение к себе после занятия проституцией и предпочли бы оставить данный вид деятельности ради другой профессии с аналогичным заработком. Результаты этого исследования показывают, что некоторые женщины могут заниматься проституцией для поддержания наркозависимости. Они употребляют наркотики для того, чтобы справиться с переживаниями от своей профессии.

В исследовании С.Э. Роман [Romans S.E., 2001] говорится, что 90% новозеландских секс-работников, которые зарабатывают не на улице, а в эскорт-агентствах, чувствуют себя превосходно и их самооценка не страдает. Две трети респондентов данного исследования сообщили о том, что на момент исследования они имели близкие отношения с партнерами, некоторые состояли в браке. Половина данной выборки имела детей, также сообщалось, что респонденты тратят большую часть своего дохода на свою семью. В данном исследовании отмечается, что девушки, занимающиеся эскорт-услугами, уверены в том, что они имеют поддержку со стороны семьи, друзей и социум в целом их не осуждает за данный вид деятельности.

В исследованиях, проводимых в Бангкоке и Токио [Askew, M., 1999], основное внимание уделялось «хозяйкам кьяба-кула» - женщинам, которые занимаются коммерческой секс-индустрией. Их работа состоит не из физического удовлетворения мужчины, а в общении с клиентами-мужчинами, предлагая еду и напитки. В данном исследовании приняло участие 92 женщины. Около 80% участников были в возрасте от 20 лет, и около 40% работали там менее 1 года. 22% - студенты и около 30% были женаты или имели детей. Результаты анкетирования показали следующее: их наиболее эффективными стратегиями преодоления трудностей были социальное сравнение себя с другими («другие делают хуже»), социальная ценность для поддержания самооценки («мы не занимаемся непосредственно проституцией»), и семейная ценность для уменьшения их чувства дезадаптации («это делается для семьи»).

В ходе анализа специальной литературы мы видим, что значительная часть существующих исследований в области индустрии секса была сосредоточена на так называемой уличной проституции и эскорт-услугах и направлена была на выявление уровня самооценки молодых людей, задействованных в секс-индустрии.

Стоит отметить, что исследование явных и скрытых мотивов у молодых людей, задействованных в webcam-бизнесе, затруднено из-за отсутствия четкого определения природы феномена webcam-бизнеса, из-за размытости сходств и различий с проституцией, эскорт-услугами и стриптизом. Существуют теоретические воззрения, объясняющие уровень самооценки и влияние вида деятельности на взаимоотношения с макро- и микросоциумом. При этом данные исследования не охватывают такой феномен как webcam-бизнес в целом, объясняя лишь некоторые стороны секс-индустрии. Между тем, охват такой группы молодых людей позволяет вычленивать точные мишени психологического воздействия на юношей и девушек с целью профилактики и коррекции их мотивационной сферы, для дальнейшего нравственного оздоровления общества.

Цель нашего исследования которого выявить особенности и различия в скрытых мотивах у юношей и девушек, задействованных в webcam-бизнесе.

В исследовании приняли участие 30 девушек и юношей в возрасте от 18 до 30 лет, задействованных в webcam-бизнесе. Для выявления скрытых мотивов мы воспользовались методикой цветowych метафор анализа Соломина И.Л. Результаты обработаны с помощью кластерного анализа.

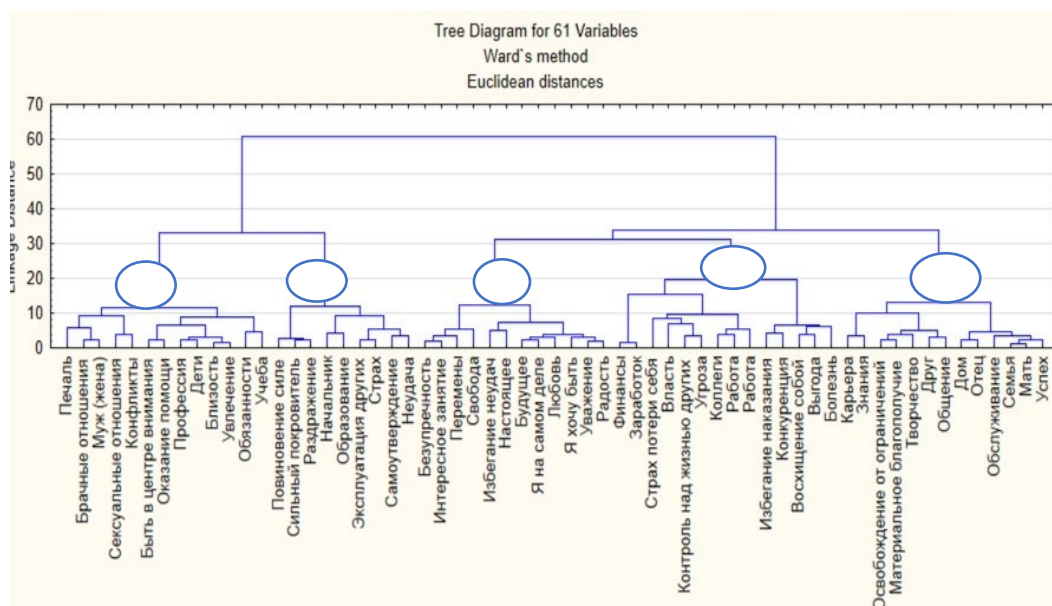


Рисунок 1. Кластерное дерево девушек, задействованных в webcam-бизнесе

Мы выделили пять основных кластеров.

В первом кластере представлены базовые потребности и степень их удовлетворенности. Брачные отношения у респондентов чаще всего вызывают чувство печали. Сексуальные отношения, по представлениям испытуемых, сопряжены с конфликтными ситуациями. Секс и конфликты - источники стресса. Многие девушки это объясняют тем, что при большом желании создать свою семью они не могут рассказать своему партнеру о своем виде деятельности, так как имеется риск порицания и разрыва отношений. Девушки избегают близких отношений. При этом, стоит отметить, что «Близость» идет в связке с «Увлечением» и находится рядом с «Профессией» и «Учебой». Склею мотивов «Быть в центре внимания» и «Оказание помощи» девушки объясняют так: «находясь под камерой» они «помогают свои клиентам скоротать вечер». Обязательства перед детьми и близкими, необходимость помогать им сопряжены с выбором их профессии. Такого рода «близость с мужчинами» ни к чему не обязывает, но в то же время способствует развитию внутриличностного конфликта. Плата за такой выбор оказания помощи вероятно слишком высока, это плата нравственного порядка.

Второй кластер - источники стресса у данной группы испытуемых. Это занятия, люди и события, где есть хозяин или сутенер, где эксплуатация вызывает страх и страдания (осознаются респондентами). Девушки отмечают, что в данном виде деятельности они сами регулируют что хотят выполнять, а что нет. Выдвигают желаемое за действительное? Стоит отметить интересную склейку «Эксплуатация других – Страх». Их вид деятельности, как отмечают сами респонденты, является товарно-рыночным. Девушки убеждены, что это они используют клиентов во благо себе, но им «страшно» представить, что может быть наоборот.

Третий кластер - базовые потребности, степень их удовлетворенности, актуальные потребности, отношение к настоящему, будущему и прошлому, отношение к себе. Понятия «Какая Я на самом деле» и «Какой я хочу быть», указывают на самооценку. Поскольку данные понятия у испытуемых находятся на расстоянии двух позиций друг от друга, мы можем говорить об умеренной удовлетворенности своей личностью, стремлении к самосовершенствованию без переживаний по поводу своих недостатков. В настоящем они занимаются избеганием неудач. На будущее они откладывают любовь, уважение и радость, (эффект отложенной жизни). В будущем девушки хотели бы встретить любовь. Поскольку «Будущее» и «Настоящее» находятся близко друг другу то, можно сделать вывод о том, что испытуемые данной группы хотели бы в будущем видеть себя по-настоящему успешными. Девушки отличаются недостаточной личностной зрелостью и низкой ответственностью, «плывут по течению». Избегание неудач - актуальная потребность девушек. Это связано с их родом деятельности. Связь между понятиями «Будущее – Я на самом деле – Любовь», позволяет нам говорить о том, что в настоящем и прошлом не удовлетворены базовые потребности в любви и безопасности. Девушки рассчитывают удовлетворить потребность в любви в своем будущем.

Четвертый кластер - источники стресса. Так, например, мы видим склейку понятий «Власть – Контроль над жизнью других», рядом «Страх потери себя» и «Угроза». Во всем чувствуется угроза своей идентичности, предположительно, это было в их родительской семье. Эти страхи актуальны до сих пор. Классический исход – выбор девиантного образа жизни, протестное подростковое поведение, в частности, вовлеченность в webcam-бизнес. С одной стороны, можно «восхищаться собой», имея высокую финансовую «выгоду», с другой стороны, сам процесс для них является унижительным и болезненным.

Пятый кластер - отношения с другими людьми и отношение к своей деятельности. Так мы видим, что девушки считают, что материальное благополучие они смогут достичь через «освобождение от ограничений». Вероятно, речь идет об освобождении от нравственных ограничений, и это результат их «творчества», они сами создают свои костюмы, придумывают полностью образ (свободный от нравственных ограничений) и т.д. Девушки наивно полагают, что именно материальное благополучие дает свободу от каких либо ограничений. В их представлениях деньги – пропуск в счастливую жизнь. Связка понятий «Карьера –

Знания» не случайна. Респонденты говорят о том, что чем больше модели знают о подводных камнях деятельности, тем выше они в рейтинге. Так, например, как отмечают девушки, мешать карьерному росту могут не знания и не готовность к запросам клиентов, а смещение своей работы и своей личной жизни. «Чем проще относишься к своей деятельности, тем больше выполняешь, тем больше получаешь», комментируют девушки. Часто девушки говорят о том, что неважно имеется ли внешняя привлекательность, главное – это общение с клиентами, умение поддержать диалог, составить компанию в целях выявить потребность клиентов и удовлетворить эти потребности. «Не многие новенькие обладают этим талантом», этому надо учиться.

Связи «Дом–отец»; «Обслуживание–Семья–Мать–Успех» - стрессогенные факторы: «Я стану успешной (получу признание) в семье, если буду обслуживать: стирать, убирать, готовить». Данные понятия (знания о родительской семье) могут вступать в конфронтацию с представлениями девушек о счастливой семье, и девушки бессознательно избегают создание семьи. Цель не оправдывает средства.

Кластерного дерева юношей, задействованных в websam-бизнесе, представлено на рисунке 2.

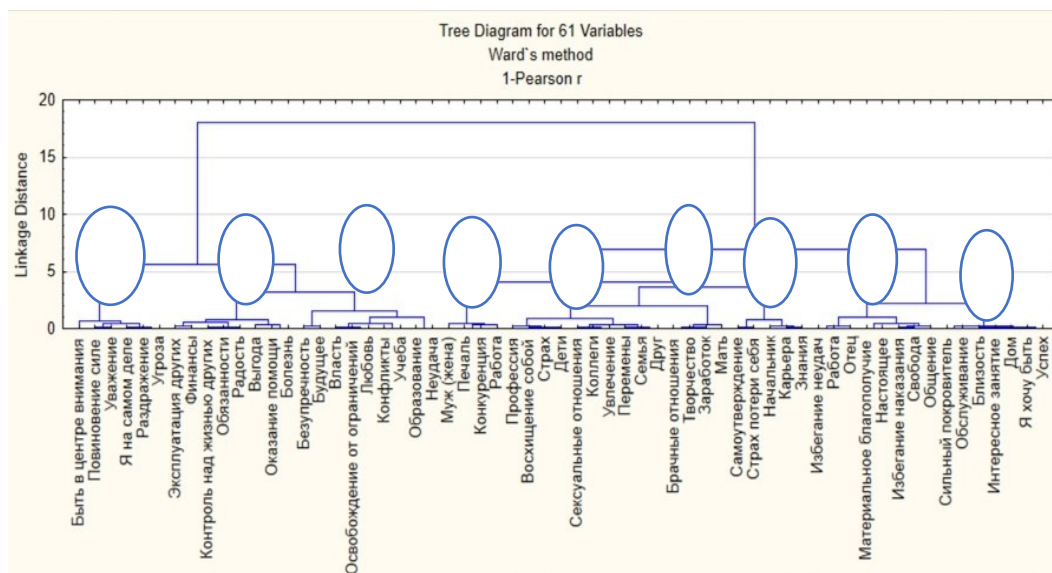


Рисунок 2. Кластерное дерево юношей, задействованных в websam-бизнесе

Первый кластер - отношение к себе. Большое расстояние между понятиями «Я на самом деле» указывает на значительную неудовлетворенность собой и связанных с этим болезненных переживаний, что может приводить к невротическим расстройствам. Склейка понятий «Я на самом деле» и «Раздражение» указывает на неудовлетворенность собой и своей деятельностью. Расстояние между понятиями «Быть в центре внимания» и «Угроза» говорит о том, что респонденты не замечают угроз, демонстрируют раскрепощенность и вседозволенность и часто рискуют, оказываясь в центре внимания. Молодые люди хотели бы быть в центре внимания, но не такую ценой. «Я повинуюсь силе, которая несет в себе власть надо мной и угрозу. Я хочу и боюсь быть в центре внимания и это раздражает».

Второй кластер соединен с третьим кластером. Поскольку понятия «Мое будущее» и «Настоящее» (см. кластер 8) находятся в различных кластерах, то мы можем сделать вывод о различном отношении респондентов к ним. Ранее в жизни испытуемых происходили существенные перемены, личностные кризисы, внутриличностные конфликты, которые, возможно, сопровождались сменой ценностей, приоритетов и образа жизни. При этом, молодые люди ожидают, что в будущем в их жизни произойдут позитивные перемены. Ресурсы испытуемых и их источники стресса представлены в понятиях «Контроль над жизнью других – Обязанности – Радость» и «Любовь – Конфликты». Контроль над жизнью других дает возможность уйти от собственных обязательств и ответственности за свою жизнь (сомнительного рода радость). Финансовое благосостояние можно получить только через эксплуатацию других. Источником стресса (внутриличностного конфликта) для них является чувство любви. Молодые люди могут «оказывать помощь» только в том случае, если они получат какую-либо «выгоду». Чувство «власти» и «контроля», «финансовое благополучие» дает им ощущение «освобождения от ограничений». В данных кластерах мы также видим несколько изолированных понятий: «Учеба»; «Образование»; «Неудача»; «Болезнь», что говорит о нарушении психологической адаптации.

В четвертом и пятом кластерах - источники стресса: конкуренты в работе, страх сексуальных отношений. Шестой кластер – «творчество», «заработок» противопоставлены «брачным отношениям», «семье». Седьмой кластер - базовые потребности и степень их удовлетворенности. Поскольку базовые потребности не имеют связи с настоящим, будущим и прошлым респондентов, то мы можем сделать вывод о максимальной степени фрустрации базовых потребностей. Чтобы сделать карьеру нужны знания. Тут молодые люди, как и девушки единодушны в своем мнении, что без коммуникативных навыков, без умения подстроиться под желания клиента и без умения абстрагироваться от этих желаний – долго в этом бизнесе не протянуть.

Восьмой кластер связан с девятым. Актуальные потребности респондентов сопряжены с материальным благополучием, что, предположительно, толкает их включаться в websam-бизнес. Базовые потребности молодых людей - «Близость» и «Дом». Поскольку данные понятия находятся в родственных кластерах, то мы можем сделать вывод о том, что респонденты могут в достаточной мере удовлетворить свои потребности в настоящий момент. Идеальное «Я» респондентов находится в родственном кластере с понятием «Отец» («Избегание неудач – Работа – Отец»). Юноши видят в своем отце неудачника, который должен работать, и

эта работа позволяет ему избегать неудач. Избегание наказания и свобода возможны только через общение с сильным (богатым) покровителем, которого нужно обслуживать. И тогда в настоящем материальное благополучие позволит избежать неудачи и необходимость сбегать от них в работу, оставаясь неудачником.

Выводы. Базовые потребности юношей и девушек, задействованных в webcam-бизнесе, различны. В нашем менталитете присутствует ценность семьи и брачных отношений, поэтому девушки хотят создать семью, но опасаются этого. Молодые люди нацелены на получения материальных благ. Базовая потребность в близости неудовлетворена из-за их вида деятельности (с детства возникают сложности в выстраивании близких взаимоотношений).

Девушки ориентированы на удовлетворение своих потребностей в будущем, а потребности юношей фрустрированы. Они осознают, что в данный период времени они не могут достигнуть своих желаемых целей. Различия имеются и в актуальных потребностях. Если девушки ищут свою любовь в будущем и стремятся избежать неудачи, то молодые люди делают акцент на материальном благополучии. Возможно, это вытекает из мнения о том, что мужчина должен быть добытчиком (приносить деньги), а женщина должна быть хранительницей очага.

В обеих группах имеются различия и в самооценке и отношении к другим людям. Так, девушки хотели бы видеть себя в будущем любимыми и такими же успешными в финансовом плане, как сейчас. У них наблюдается умеренная удовлетворенность своей личностью. Чем выше оплата, тем выше их самооценка (их самооценка измеряется деньгами, исходя из проведенного анализа литературы). Юноши ожидают, что в будущем произойдут изменения в их жизни, в настоящем они неудовлетворены собой. Как отмечают сами молодые люди, юношам гораздо сложнее, чем девушкам: клиентов меньше, а требований больше. Юноши меньше готовы к стрессовым ситуациям в данном виде деятельности. И у девушек, и у юношей имеется риск возникновения внутриличностного конфликта и фрустрация потребностей и, как итог, - уход из деятельности, что практически крайне сложно или уход из жизни.

Литература:

1. Abel, G., Fitzgerald, L., Healy, C with Taylor, A (eds) (2010) Taking the Crime out of Sex Work: New Zealand Sex Workers' Fight for Decriminalisation. Bristol: Policy Press.
2. Abel, G., and L. Fitzgerald. 2010. "Decriminalization and Stigma." In Taking the Crime out of Sex Work, edited by G. Abel, L. Fitzgerald and C. Healy, 239-257. Bristol, UK: Policy Press.
3. Askew, M. 1999. "Labor, Love, and Entanglement: Bangkok Bar Workers and the Negotiation of Selfhood". Crossroads: An Interdisciplinary. Journal of Southeast Asian Studies 13 (2): 1-28.
4. Crawford Duncan. Number of webcam models 'on the rise' / Crawford D // BBC. – 2009.
5. Hughes, E. Work and self. / Hughes, E., Roher J & Sherif M. // Social psychology at the crossroads. – New York: Harper and Brothers, 1951 – pp. 313-323.
6. Romans S.E., Potter K., Martin J. and Herbison P., 2001, The mental and physical health of female sex workers: A comparative study. Australian & New Zealand Journal of Psychiatry (35), pp. 75-80.
7. Kramer, L. (2003). Emotional Experiences of Performing Prostitution. In M. Farley(ed.) Prostitution, Trafficking, and Traumatic Stress. Binghamton, NY: Haworth.
8. Wong W., Holroyd E., Bingham A. Stigma and sex work from the perspective of female sex workers in Hong Kong. Sociol Health Illn (33). – 2011. – pp. 50-65.
9. Загадка проституции / Василец Т.Б. // Психодрама и современная психотерапия. 2007. №2. С. 21-30.
10. Моран Р. Оплачено: мое путешествие через проституцию. Спинес Пресс, 2013. 295 с.
11. Психическое здоровье девушек, работающих в секс-бизнесе / В. Росслер, У. Кох // Журнал по психиатрии и психотерапии. 2010. №1. С. 1-10.
12. Психологическое здоровье женщин, реализующих рентно-промискуитетное поведение / Е.В. Короткова // Северо-Кавказский психологический вестник. 2009. №2. С. 73-80.
13. Семья, эротика, секс и любовь в эпоху постмодерна / В.Н. Волков // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. 2014. № 3. С. 35-57.
14. Webcam-модели [сайт]. URL: Российская федерация. <https://hiltonstudio.ru/how-much-money-do-webcam-models-really-make/> (Дата обращения: 01.06.2020).
15. Гарифуллин Р.П. Проституция: психологические основы // Психоанализ, психология, педагогика [сайт]. 2010. URL: <https://www.psyoffice.ru/9459-17-572.html/> (Дата обращения: 18.01.2020).
16. Дерягин Г.Б. Проституция как форма сексуальной эксплуатации // Судебная медицина [сайт]. URL: <http://www.sud-med-nsmu.narod.ru/articles/prost.html> (Дата обращения: 20.01.2020).

Психология

УДК 159.922.736.4

кандидат психологических наук, доцент Шмырева Ольга Ивановна

Воронежский государственный университет инженерных технологий (г. Воронеж)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СВЯЗИ ИММУНИТЕТА И ХАРАКТЕРА

Аннотация. В статье указана взаимосвязь характера и состояния иммунитета. Описаны сочетания нарушений иммунитета и особенностей личности. Показано, что формирование и развитие определенных качеств личности и черт характера является актуальной психолого-педагогической задачей в целях повышения иммунитета.

Ключевые слова: иммунитет, нарушения иммунитета, характер, развитие характера.

Annotation. The article indicates the relationship between the nature and state of immunity. Combinations of immunity disorders and personality traits are described. It is shown that the formation and development of certain personality traits and character traits is an urgent psychological and pedagogical task in order to increase immunity.

Keywords: immunity, immunity disorders, character, development of character.

Введение. Интерес к иммунитету, его динамике и контролю в меняющемся мире является отражением потребности в выживании и сохранении здоровья. События последних месяцев в мировом масштабе показали, что иммунитет продолжает влиять на жизнедеятельность человека даже в условиях цивилизации.

Научный интерес к проблеме иммунитета резко возрос в связи с учащением распространения различных опасных вирусных инфекций. Повышение иммунных сил организма становится все более осознаваемой задачей, решение которой позволит влиять на продолжительность и качество жизни людей. Примечательно, что все большее число людей вовлекается в активный поиск способов усиления защитных сил организма. Известно, что состояние иммунитета динамично и определяется комплексным действием факторов, к которым относят наследственность, уровень здоровья, образ жизни, режим сна, двигательную активность, пищевое поведение, психологические особенности личности, коммуникации. Психологические особенности личности, в частности определенные черты характера, имеют связь с нарушениями иммунитета.

Изложение основного материала статьи. Рассмотрим статус иммунитета и определим его психологические аспекты.

Иммунитет (лат. *immunitas* - свободный от чего-либо) - невосприимчивость организма по отношению к возбудителям болезней или определённым ядам. Иммунитет является одним из главных факторов, обеспечивающих постоянство внутренней среды организма и адаптацию организма к окружающей среде.

В философском контексте данное понятие тесно связано с понятием свободы, при этом прослеживается динамика: «свобода от» трансформировалась в «свободу для», в целом философские понятия характеризуются тенденцией к уменьшению чужеродности в пользу единения.

По мере развития понятия свободы расширялось и представление об иммунитете. Так, если на заре иммунологии медики ограничивались исследованием воздействия инфекционных возбудителей и ядов на организм (инфекционная иммунология), то позднее возникли отрасли, изучающие процессы отторжения чужеродных тканей (трансплантационная иммунология), аутоиммунные реакции. Появились понятия толерантности (терпимости, отсутствия ответа на антиген). Открытие и успешное изучение антигенов лейкоцитов (система HLA - Human Leucocyte Antigens), механизмов генетического контроля иммунного ответа и взаимодействия иммунокомпетентных клеток обогатили представление о развитии заболеваний. Гипотеза о специфичности иммунитета, о распознавании клетками лимфатической системы «своего» и «чужого» стала одним из центральных постулатов современной иммунологии [2]. Понятие иммунитета с течением временем становится все более обобщающим, включающим, используется для обозначения механизмов контроля генетического, точнее фенотипического, постоянства внутренней среды организма, проявлений общего адаптационного синдрома.

Конституционный, или врождённый иммунитет обозначает генетически обусловленную устойчивость к возбудителям ряда заболеваний у определенных видов (видовой иммунитет). Приобретённый иммунитет – это специфическая реакция организма, осуществляемая системой иммунитета в ответ на повторное воздействие чужеродных веществ и характеризующаяся появлением специфических рецепторов (антител и клеток), осуществляющих их выведение (элиминацию).

Существует и эпидемиологическое понятие иммунитета - «коллективный иммунитет», которое отражает иммунологические процессы, происходящие в коллективе, их развитие и динамику эпидемических заболеваний. При этом иммунологическая структура коллектива характеризует уровень восприимчивости к инфекциям [2], [3].

Психодинамический и психосоматический подходы к изучению иммунитета позволили определить следующие варианты развития психологической составляющей при иммунных нарушениях.

Рассмотрим сопряженные с патологией иммунитета различные варианты дезадаптаций, при которых проявляется психологическая форма: 1) проявления психологических защит; 2) возникновение психосоматических заболеваний; 3) психотические состояния.

В первом случае на физическом уровне или уровне организма функцию защиты несёт иммунная система, на уровне психики человека - разнообразные механизмы сохранения целостности личности. Психологическая защита представляет неосознанную форму самообмана с целью сохранения чувства достоинства, стабильности, спокойствия, душевного равновесия, при возникновении угрозы внутреннему миру личности. В целом психологическая защита используется чаще по мере снижения уровня адаптивности.

Во втором случае при ослаблении защитных механизмов развиваются конфликты между разными уровнями сознания личности. Внутренний – между реальными возможностями и притязаниями личности, между самооценкой, закреплённой в ходе воспитания и актуальной самооценкой как результатом жизнедеятельности. Внешний – между внутренней самооценкой человека, вызванной его генетическими возможностями и оценкой окружающего мира; между характером человека и социальной средой; между высшими ценностями человека и общественной моралью.

Данная классификация достаточно условна. Разграничение внешнего и внутреннего конфликтов в жизни бывает затруднительным, поскольку они являются взаимосвязанными и не существуют по отдельности полюсами одного и того же явления.

Защита на психосоматическом уровне включается, если по ряду причин не удастся совладать с угрожающим собственному существованию конфликтом исключительно психическими средствами так называемой первой линии обороны. Соматизация конфликта переводит его в другую плоскость и со временем может привести к структурным изменениям в том или ином органе [2].

В соответствии с законом цикличности формы поведения личности, переживающей психосоматический конфликт, подразделяются на активную / экстравертную группу и пассивную / интровертную. Каждая из них включает реакции свободную и вынужденную.

Повышенная реактивность (аллергия) возникает, как правило, при подавлении стремления к активной жизни. Не случайно при аллергии повышен тонус парасимпатической системы, отвечающей за реакции организма в состоянии покоя, сна (неосознанное стремление к покою, стабильности, защищённости отражается на функциях организма). Постоянная борьба с собой и, как следствие, с окружающим миром (агрессивно-протестная реакция) ведёт к истощению защитных механизмов, к слабости психических реакций, к снижению иммунного ответа (иммунодефицит).

Психоаналитические исследования показали, что механизмом запуска расчесывания, сопровождающего аллергические заболевания кожи, являются подавляемые агрессивные импульсы, которые вследствие чувства вины отклоняются от своей первоначальной цели и оборачиваются против самого человека.

Чем шире спектр событий и явлений, которые может вместить в себя индивидуальное сознание без отторжения, чем выше уровень социальной адаптации и интеграции, тем выше устойчивость (толерантность) к инфекциям, которые не воспринимаются как чужеродные. Организм мирно сосуществует с ними. Так,

например, антитела к вирусу простого герпеса обнаруживаются в крови 90-92% людей, а клинические проявления возникают лишь у 15-20% заразившихся. Значит, остальные 70-80% могут мирно сосуществовать с вирусом (способны к компромиссным решениям на уровне психики) [3].

В третьем случае при ослаблении иммунитета возникают психотические состояния или симптомокомплексы. Это случается при прорыве третьего уровня защиты - прорыве границ сознательного и бессознательного, в результате происходит дезорганизация психики и повышается уровень дезадаптации человека в обществе.

Развитие патологии носит сложный многоступенчатый характер: в начале – психологические отклонения, далее – невротические реакции, за которыми следует развитие физических недугов (соматизация конфликта). Одним из крайне тяжёлых исходов внутренних противоречий являются психотические реакции, они ведут к дезорганизации личности, полностью разрушают систему психологических защит [3].

Если личность ограничивается лишь собственными эгоистическими интересами, то окружающий мир предвывает зеркальное отражение внутреннего мира через отношение людей (поведение руководителей, партнёров, друзей, членов семьи и пр.). Возникают напряжённые противостояния и конфликты. Если человек добровольно помогает другим людям и умеет жертвовать собственными удобствами и благами ради других, то жизнь возвращает внутреннее состояние в виде заботы и внимания окружающих, вне зависимости от того, кому помог человек.

Итак, психологическим эквивалентом иммунитета является способность к социальной адаптации. Можно считать, что социальная адаптация является одним из условий для поддержания иммунитета.

К патологиям иммунитета относят гиперфункцию иммунной системы (аллергии, аутоиммунный ответ), иммунную недостаточность, опухоли иммунной системы, инфекции иммунной системы [2].

Аллергия символизирует страх перед жизнью в разных ее проявлениях. Неуверенность в себе бывает компенсирована неосознаваемой агрессией, вытесненной на уровень тела. Организм в данном случае реагирует в форме иммунной агрессии. Поскольку значительная часть аллергенов символизирует жизнь - сексуальность, любовь, продолжение рода, то различная грязь, нечистоплотность и собственно агрессия являются проявлениями активных форм жизни. Именно они вызывают у людей, страдающих аллергией базовый страх потому, что такой человек не любит жизнь. Его идеалами являются стерильность, иногда – бесплодность, отсутствие влечений и агрессия. Подобные функциональные состояния состояние сложно назвать полноценной жизнью, и поэтому аллергия иногда трактуется как аутоагрессивная форма, угрожающая жизни человека. В подобных случаях организм вступает в длительную борьбу с самим собой, и это нередко приводит к состоянию истощения. Усиленные меры предосторожности, защита, отграничение и отгораживание себя достигают крайнего уровня, при котором в идеале должно быть достигнуто полное отсутствие аллергенов.

Аутоиммунный ответ является примером агрессии иммунной системы организма, направленной на собственные клетки. Социальным аналогом аутоиммунного ответа могут быть разрушительные действия внутри коллектива, когда его члены являются зачинщиками конфликтов, участвуют в травле и направляют собственные усилия на разделение. В глубине души человек может испытывать ощущение своей исключительности, особенности, а также – отдалённости, чужеродности. Преодолеть проблему можно путем переключения с разрушения на созидание, что, как правило, требует потрясения личности или желание учиться. В социуме в качестве аутоагрессии могут выступать гражданские войны, внутригосударственные конфликты, когда под воздействием какой-либо идеи ранее близкие люди начинают уничтожать друг друга.

Иммунная недостаточность проявляется, если человек длительно проживает в состоянии внутреннего разлада с самим собой, подавления своих внутренних стремлений и переживаний, при депрессивных состояниях происходит ослабление иммунитета. Пассивность, апатия, снижение жизненного тонуса и сопротивляемости – следствия депрессии [4]. Изнурительная борьба с собой ведёт к потере сил, ослабляет иммунную защиту, вызывает иммунную недостаточность, зачастую при этом развиваются первичные хронические формы заболеваний, и самостоятельное выздоровление в таких случаях наступает крайне редко.

Опухоли иммунной системы также связаны со специфическим иммунным ответом [2]. Клетки перестают воспринимать изменённые раковые клетки как чужеродные, так как происходит экспрессия генов. Генетическая информация вируса встраивается в геном клетки и может передаваться клеткам-потомкам, вызывая искажение их программ. В социуме символически активация и интенсивное деление клеток с недостаточным их отмиранием встречаются в разных сферах жизни, например, в экономическом кризисе, вызванном перепроизводством, производитель вынужден уничтожать избыточный товар.

В психосоматическом подходе любая инфекция символически рассматривается как вторжение агрессивных агентов в различные системы организма, последующее реагирование зависит от состояния иммунных защит, которые призваны распознать, обезвредить и вывести из организма [3]. Одной из основных причин патологии иммунитета на психическом уровне является страх.

Страх трактуется как неосознанное стремление избежать сопротивления окружающего мира при взаимодействии с ним, желание уйти от препятствий и сложностей, которые неизбежно сопровождают жизнедеятельность человека. Если инстинкт самосохранения доминирует над исследовательским инстинктом, подавляя его, то резко снижается поисковая, познавательная функция, и человек становится инфантильным, прекращая прогрессивное развитие. В этом случае страх становится причиной регрессии – психологического защитного механизма, который проявляется в возвращении к прошлым достижениям, втягивая человека в порочный круг. Вектор развития заменяется регрессивным. Главным фактором выхода из кратковременного либо затяжного состояния регресса, способствующим преодолению страха, является смелость. Смелость есть вторичное волевое качество личности, способствующее креативному гармоничному развитию, вопреки опасности в соответствии с осознанием требований реального мира [5]. Смелость выражается в готовности к действиям и переживанием, к активным столкновениям с реальностью, также это готовность к принятию ответственности и, следовательно, большая степень свободы.

Одним из внутренних препятствий в преодолении отклоняющегося поведения личности и слабости иммунитета может выступать обида как внешнее проявление душевной лени, скрытого упрямства и замкнутости [1], [3]. Упрямство в данном контексте создаёт помехи как для понимания новых идей и мнений, так и для выстраивания гибких отношений с социумом, являясь тормозом в решении когнитивных проблем и некоторых коммуникативных процессов. Поддержание и сохранение иммунитета требует внутренней дисциплины и выдержки, что сложно подпитывать без навыков трудолюбия. Замкнутость не предполагает

коммуникаций и взаимодействия, временная изоляция может оказаться полезной, однако контакт с миром необходим для адаптации к окружающей среде как к реализации важной психической функции. Вовлеченность в жизнь повышает ее качество.

Выводы. Таким образом, состояние иммунитета сочетается с определенными характерологическими и коммуникативными особенностями личности. Социальная адаптация является одним из условий для поддержания иммунитета.

Вариантами дезадаптаций, при которых проявляется психологическая форма нарушений иммунитета, являются: проявления психологических защитных механизмов, возникновение психосоматических заболеваний, психотические состояния.

Механизмы сохранения целостности личности связаны с ответной реакцией на внешние воздействия. Психологические защитные механизмы снижают способность к сопротивлению инфекциям. Регрессивный вектор развития характера сочетается с нарушениями иммунитета. Высокий уровень социальной адаптации и интеграции влияет на устойчивость (толерантность) к инфекциям.

Черты характера, препятствующие сохранению и поддержанию иммунитета на достаточном уровне для высокого качества жизни: страх, страх жизни, замкнутость, неуверенность, безответственность, апатия, обидчивость, лень, упрямство, замкнутость. Полезными для иммунитета являются такие черты, как смелость, интерес к новому, любовь к жизни.

Для преодоления нарушений иммунной системы следует использовать психологические методики повышения ресурсов личности и развития определенных черт характера: смелости, ответственности, интереса к новизне, способности прощать обиды, преодоления лени, упрямства и замкнутости, возрождения любви к жизни. Формирование и развитие заданных качеств личности является важной психолого-педагогической задачей в целях сохранения и повышения иммунитета.

Литература:

1. Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд., испр. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 288 с.
2. Любан-Плоцца Б. Психосоматический больной на приеме у врача. / Б. Любан-Плоцца, В. Пельдингер, Ф. Крегер. - [2-е изд.]. - СПб.: С.-Петербург. психоневрол. ин-т, 1996. - СПб., 255 с.
3. Малкина-Пых И.Г. Психосоматика: Справочник практического психолога. – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – 992 с.
4. Шмырева, О.И., Хуторная М.Л. Пищевое поведение и коммуникации // Современные проблемы гуманитарных и общественных наук: Серия «Духовная жизнь общества и человека: история и современность» / ФГБОУ ВО «Воронеж.гос. ун-т инженер.технологий». – Воронеж: «Научная книга», 2019. Вып. 3 (25). С. 107-110.
5. Шмырева О.И. Изучение эмоционально значимых ситуаций / Матер. XII Междунар. науч.-практ. конф. «Научные тенденции: педагогика и психология» (Санкт-Петербург, 4.12.2017). Изд. ЦНК МНИФ «Общественная наука», 2017. Ч. 2. С. 48-50.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Аббасова Левиза Иловиевна Зотова Ирина Васильевна	ОСОБЕННОСТИ СКАЗКИ КАК СРЕДСТВА ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	4
Аметова Эльмира Куртмоллаевна	«МОДЕЛЬНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ» КАК ИННОВАЦИОННЫЙ МЕТОД САМОСТОЯТЕЛЬНОГО И ТВОРЧЕСКОГО ПОИСКА	7
Ахкиямова Гузелия Равиловна	ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ФАКТОР НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ	10
Ахметзянова Альбина Талгатовна	ОСОБЕННОСТИ И ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ	12
Баланчик Нина Сергеевна	ВЫРАЖЕНИЕ СОЧУВСТВИЯ, СОПЕРЕЖИВАНИЯ, УТЕШЕНИЯ В ПИСЬМАХ СВЯТИТЕЛЯ ИГНАТИЯ (И. БРЯНЧАНИНОВА) КАК ОТРАЖЕНИЕ ЦЕРКОВНО-РЕЛИГИОЗНОЙ КУЛЬТУРЫ XIX ВЕКА	14
Бараксанов Владимир Поликарпович Данилова Анна Ильинична	ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА СРЕДСТВАМИ НОВЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УСЛОВИЯХ САМОИЗОЛЯЦИИ	17
Бараксанова Елизавета Афанасьевна Алексеева Мария Егоровна	ОРГАНИЗАЦИЯ УДАЛЕННОГО ОБУЧЕНИЯ В СЕЛЬСКОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ	20
Барина Наталья Геннадьевна Воробьева Оксана Игоревна	ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ	23
Батчаева Павлина Абу-Юсуфовна	ЭЛЕКТРОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ СОЗНАТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К ИЗУЧАЕМЫМ ДИСЦИПЛИНАМ БУДУЩИМИ УЧИТЕЛЯМИ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ	26
Бахарева Светлана Владимировна	ХИМИЯ ПРИРОДНЫХ СОЕДИНЕНИЙ В ЗАДАНИЯХ ЕГЭ-2020	29
Баянкин Олег Васильевич Кротов Дмитрий Петрович	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	32
Беляева Нина Леонидовна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ ДИСЦИПЛИНИРОВАННОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	35
Бичева Ирина Борисовна Князева Елена Александровна Казначеев Дмитрий Александрович	НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	38
Болдинова Ольга Геннадьевна Андреева Екатерина Николаевна	РАЗВИТИЕ ЗВУКО-БУКВЕННОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ	41
Болдинова Ольга Геннадьевна Клименко Таисия Владимировна	ДОШКОЛЬНИКИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ЦИФРОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	44
Бортник Александра Федоровна Лыткина Ольга Алексеевна	РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ СРЕДСТВАМИ НОВЫХ ТЕХНИК РИСОВАНИЯ	47

Бортник Александра Федоровна Лыткина Ольга Алексеевна	РАЗВИТИЕ ВООБРАЖЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ СЮЖЕТНОГО РИСОВАНИЯ	50
Бортник Александра Федоровна Максимова Валерия Валерьевна	АНАЛИЗ ТРУДОУСТРОЙСТВА ВЫПУСКНИКОВ-БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	53
Бортник Александра Федоровна Соловьева Ирина Саввична	О ВЫБОРЕ ПРОФЕССИИ УЧИТЕЛЯ	57
Винникова Ирина Сергеевна Кузнецова Екатерина Андреевна Шпилевская Елена Вячеславовна	СПЕЦИФИКА ПОДГОТОВКИ И ОРГАНИЗАЦИИ ПРОВЕДЕНИЯ ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ САМОИЗОЛЯЦИИ	63
Гагиева Зарина Ароновна Сотиева Мадина Романовна	К ВОПРОСУ О ПРИМЕНЕНИИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ХОДЕ ПРЕПОДАВАНИЯ БИОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН	65
Гагиева Зарина Ароновна Сотиева Мадина Романовна	ПРИМЕНЕНИЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ РОССИИ	68
Газизов Андрей Равильевич Скачков Павел Александрович	ПРОБЛЕМАТИКА БЕЗОПАСНОГО ХРАНЕНИЯ ИНФОРМАЦИИ В ОБЛАЧНОМ ХРАНИЛИЩЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	70
Галимзянова Ильхамия Исхаковна	СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ	75
Глузман Неля Анатольевна	ПЕРЕДАЧА ЗНАНИЙ В КОНТЕКСТЕ ОНЛАЙН- БАЗИРУЮЩЕГОСЯ ОБУЧЕНИЯ: СУЩНОСТЬ, СОДЕРЖАНИЕ, ОСОБЕННОСТИ	78
Градская Татьяна Вячеславовна	ПРОБЛЕМЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОЙ ИДИОМАТИКИ)	82
Гусев Иван Евгеньевич	ГЕЙМИФИКАЦИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА В ЦИФРОВОМ ОБЩЕСТВЕ (ОБЗОР ПУБЛИКАЦИЙ)	86
Дахунова Фатима Каплановна	ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ КОНЦЕПТА «ПАРЕМИОЛОГИЯ» В ЛАТИНСКОМ, АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКЕ	91
Дедюхина Ольга Владимировна	ДИСТАНЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	94
Донина Екатерина Евгеньевна	УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	97
Донина Ирина Александровна Алексеева Ольга Вячеславовна	СОВРЕМЕННАЯ АСПИРАНТУРА: ПОТРЕБНОСТИ И ОЖИДАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК СУБЪЕКТОВ НАУЧНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	100
Емельянова Юлия Николаевна Емельянов Василий Дмитриевич Баченина Елена Александровна	ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА	102
Жигалова Елена Сергеевна	МОДЕЛЬ ИНФОРМАЦИОННО- ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОГО МНОГООБРАЗИЯ	105

Жукова Татьяна Владимировна	ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ	109
Жулина Елена Викторовна Евдокимова Дарья Борисовна	КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД В ОБСЛЕДОВАНИИ И КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	113
Жулина Елена Викторовна Тюрикова Анастасия Сергеевна	ЗНАЧЕНИЕ СЕРИИ СЮЖЕТНЫХ КАРТИН В КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ РАССКАЗА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	117
Зарипова Зульфия Филаритовна	ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗАНЯТИЕ ПО МАТЕМАТИЧЕСКОМУ АНАЛИЗУ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕТНОСТИ БАКАЛАВРОВ - БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ	121
Заруцкий Дмитрий Львович	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОБЩЕВОЕННОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В ВОЕННОМ УЧЕБНОМ ЦЕНТРЕ	125
Зенкина Анжелика Владимировна	ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА «ШКОЛА-КОЛЛЕДЖ-ПРЕДПРИЯТИЕ»	128
Золоткова Евгения Вячеславовна Лаврентьева Марина Анатольевна Гришина Ольга Сергеевна	ОСОБЕННОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	132
Зыков Константин Николаевич Станков Иван Иванович	РАЗВИТИЕ ГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ ТВОРЧЕСКИХ ПРОФЕССИЙ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ С МЯГКИМ МАТЕРИАЛОМ	135
Игнатенко Марина Валентиновна	ПРОИЗВОДСТВЕННАЯ ПРАКТИКА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ	139
Исхакова Ильсеяр Ингеловна	ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ОБУВНОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ В СИСТЕМЕ СПО	141
Киргизова Елена Викторовна Пак Николай Инсебович Оганян Артур Виталикович	АВТОМАТИЗАЦИЯ СОСТАВЛЕНИЯ СВЕДЕНИЙ ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОГО И ОТЧЕТНОГО ХАРАКТЕРА ДЛЯ РАБОТНИКА ОБРАЗОВАНИЯ	144
Кирюхина Наталия Владимировна Плеханова Надежда Александровна	ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ НАУЧНОГО ЮМОРА В ОБУЧЕНИИ ФИЗИКЕ	147
Кисель Олеся Владимировна Зеркина Наталья Николаевна Босик Галина Артемовна	ПРИМЕНЕНИЕ ИКТ ПРИ ОБУЧЕНИИ РАЗЛИЧНЫМ АСПЕКТАМ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	151
Клеймёнова Татьяна Николаевна Снежкина Лилия Павловна Бугрова Людмила Анатольевна	МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ СВЯЗИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН	155
Космодемьянская Светлана Сергеевна Бикбаева Амина Дамировна	ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ХИМИИ К УЧЕТУ САМООЦЕНКИ ДОСТИЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ	159
Кулеш Елена Васильевна Ангина Анастасия Дмитриевна Шулик Ирина Викторовна	ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕТНОСТИ ПЕДАГОГОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ИХ САМОУПРАВЛЕНИЯ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ СРЕДЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ХАБАРОВСКОГО КРАЯ)	163

Кусова Диана Олеговна Наскидаева Елена Хазбиевна	РОЛЬ И МЕСТО ЛЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ	166
Кушев Павел Михайлович Белевцев Виталий Владимирович Горденко Наталья Владимировна	РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ	169
Лепشوкова Елизавета Ахияевна Карасова Светлана Яхьяевна	МЕСТО ПАРАДОКСА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПРОИЗВЕДЕНИИ	171
Ломаева Марина Валентиновна	ДИСТАНЦИОННАЯ ФОРМА В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА: ПЕРВЫЙ ОПЫТ	174
Лукашева Светлана Сергеевна	ИНТЕРАКТИВНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МУЗЫКАНТОВ-ИСПОЛНИТЕЛЕЙ	177
Лях Юлия Анатольевна Донина Ирина Александровна Алексеева Ольга Вячеславовна	ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ КАК СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ГОТОВНОСТИ ШКОЛЬНИКА К ВЫБОРУ БУДУЩИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ	180
Макаренко Юлия Владимировна	ПРОЕКТИРОВАНИЕ В ОБРАЗОВАНИИ: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	182
Масюткина Наталья Михайловна	ПЕРСПЕКТИВЫ И СЛОЖНОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	187
Милованова Ольга Викторовна	ФОЛЬКЛОР И ФОЛЬКЛОРНЫЕ МОТИВЫ В ПОЭЗИИ КАК СРЕДСТВА ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В СИСТЕМЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ	189
Минияров Валерий Максимович Миниярова Валерия Анатольевна Лузанова Татьяна Александровна	ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ КАК УСЛОВИЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПРАВОВОГО НИГИЛИЗМА	193
Миннуллина Розалия Фаизовна Московская Нурфия Нурмухаметова Нуриева Алеся Радиевна	ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	196
Миннуллина Розалия Фаизовна Нуриева Алеся Радиевна Газизова Фариды Самигулловна	РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ К ПРИРОДЕ У ДЕТЕЙ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОЙ ГРУППЫ ПОСРЕДСТВОМ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ДНЕВНИКА	201
Миннуллина Розалия Фаизовна Галич Татьяна Николаевна Нуриева Алеся Радиевна	ПРОФИЛАКТИКА ТРУДНОСТЕЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ К УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМУ ПРОЦЕССУ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ	205
Миннуллина Розалия Фаизовна Галич Татьяна Николаевна Нуриева Алеся Радиевна	ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА В УДО	208
Миронцева Светлана Сергеевна	ОСОБЕННОСТИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ	213
Оконешникова Надежда Владимировна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА	216
Олесов Николай Петрович	ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ТЕХНОЛОГИЙ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЯХ СТУДЕНТОВ ИНСТИТУТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ	219

Олефир Людмила Николаевна	ОСОБЕННОСТИ СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОГО ЦЕНТРА	221
Омельченко Игорь Николаевич	О ФОРМИРОВАНИИ МНОГОУРОВНЕГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОМПЛЕКСА В ВУЗЕ КУЛЬТУРЫ	225
Омуралиева Кундуз Садамбековна	РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПО ЮРИДИЧЕСКИМ НАПРАВЛЕНИЯМ	229
Орлова Галина Викторовна	ФРАЗЕОЛОГИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ КАК ОБЪЕКТ ОБУЧЕНИЯ РКИ МЕТОДОМ КЕЙСОВ	231
Павицкая Зоя Ивановна Айтуганова Жанна Ильевна Винникова Марина Николаевна	НЕКОТОРЫЕ ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ	235
Павлова Светлана Викторовна Югова Мария Анатольевна	К ВОПРОСУ О СОЗДАНИИ УЧЕБНИКА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ (УРОВЕНЬ «СПО»)	238
Панцева Елена Юрьевна Кислякова Ольга Петровна	РЕАЛИЗАЦИЯ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ СВЯЗИ «ФИЗИКА-МАТЕМАТИКА»	241
Переверзев Марк Владимирович	КОМПЛЕКС МЕР ПО ОПТИМИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ЕДИНОЙ МЕТОДИЧЕСКОЙ ОСНОВЫ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ГОСТИНИЧНОГО И ТУРИСТИЧЕСКОГО БИЗНЕСА	245
Петрищев Игорь Олегович	ПРОБЛЕМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ СИСТЕМЫ СУБЪЕКТОВ РЫНКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ	248
Попова Валентина Ивановна	КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ РАЗВИТИЯ ЭТИКО-РОЛЕВОГО ОПЫТА СТУДЕНТА	250
Поштарук Дмитрий Алексеевич Петрожицкая Ирина Анатольевна	ОСНОВЫ ВЫБОРА И КОНСТРУИРОВАНИЯ СОВОКУПНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ, ИСПОЛЪЗУЕМЫХ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МВД РОССИИ	253
Савина Марина Сергеевна	СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ СРЕДСТВАМИ ИСКУССТВА	254
Светличный Евгений Григорьевич Антоненко Алина Эдуардовна Нефедова Надежда Андреевна	ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СОТРУДНИКОВ ОВД, КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛИЗМА И ЛИЧНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ПРИ ОБРАЩЕНИИ С ОГНЕСТРЕЛЬНЫМ ОРУЖИЕМ	257
Сергеева Марина Георгиевна	ПРАВОВОЕ ВОСПИТАНИЕ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ КАК ПЕРСПЕКТИВНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ПЕНИТЕНЦИАРНОЙ ПЕДАГОГИКИ	259
Сергеева Марина Георгиевна	ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВОГО ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПОДРОСТКОВ КАК ПРОБЛЕМА ПЕНИТЕНЦИАРНОЙ ПЕДАГОГИКИ	262
Сокоротова Людмила Владимировна Габышева Любовь Владимировна	СКАЗКИ НАРОДОВ СЕВЕРА КАК СРЕДСТВО ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	265

Сучков Максим Александрович	ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРИЗМЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ФАКТОРА: ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ	270
Тарасова Татьяна Николаевна	КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЫПУСКНИКА НАПРАВЛЕНИЯ 01.03.02 ПРИКЛАДНАЯ МАТЕМАТИКА И ИНФОРМАТИКА	274
Тахохов Борис Александрович	ТОЧКИ РОСТА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ	278
Тимофеева Елена Викторовна Косачева Татьяна Александровна Клейменова Марина Николаевна	САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ СПЕЦИАЛИСТА	282
Тимофеева Яна Аркадьевна Афанасьева Лира Иппатьевна	ЯПОНСКИЕ АНИМАЦИОННЫЕ СЕРИАЛЫ «АНИМЕ» КАК СРЕДСТВО ПРОПАГАНДЫ ПСИХОСОЦИАЛЬНОГО ФЕНОМЕНА «ХИКИКОМОРИ» СРЕДИ РОССИЙСКИХ ШКОЛЬНИКОВ	285
Тихонов Юрий Алексеевич Крайнова Екатерина Анатольевна Снадченко Светлана Валерьевна	ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ НОВОГО ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА	288
Тойшева Ольга Анатольевна Панцева Елена Юрьевна	АДАПТАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ – НЕОТЪЕМЛЕМЫЙ ПРОЦЕСС УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ	291
Третьяков Андрей Леонидович	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ ОРГАНИЗАЦИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СОВРЕМЕННОЙ МЕДИАСРЕДЕ	294
Уртенова Альбина Умбаровна	ВОЗМОЖНОСТИ ИНФОРМАТИЗАЦИИ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	300
Усков Сергей Валерьевич Веремьев Алексей Сергеевич Антоненко Александр Александрович	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СПОРТИВНО- БОЕВЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РУКОПАШНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ ПОЛИЦИИ	303
Хайруллин Рестям Давлетбаевич Ипатовая Ирина Серафимовна Храмова Юлия Николаевна	УЧЕБНИК ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ	306
Хачикян Елена Ивановна Заборина Мария Алексеевна Конкина Анастасия Олеговна	ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	309
Цынк Светлана Владимировна	ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ОБОБЩЕННОГО ИЗУЧЕНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОГО ПРАВИЛА ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ЕГЭ	312
Шалугина Татьяна Викторовна Шипицина Надежда Михайловна Хазова Алёна Александровна	ФОРМИРОВАНИЕ ФОНДА ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ	315
Шерайзина Роза Моисеевна Орлова Елена Олеговна Александрова Марина Викторовна	КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОЕКТОВ	319

ПСИХОЛОГИЯ

Гайфуллина Наталья Геннадиевна Исмаилова Наиля Иркиновна	МОТИВАЦИЯ ПРИНЯТИЯ РЕБЁНКА И СЕМЕЙНЫЕ ФУНКЦИИ БУДУЩИХ ПРИЁМНЫХ РОДИТЕЛЕЙ	323
Гулевич Татьяна Михайловна Мемей Валентин Иванович	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА ДУХОВЫХ ИНСТРУМЕНТАХ	326
Исмаилова Наиля Иркиновна Гайфуллина Наталья Геннадиевна	СУБЪЕКТИВНЫЕ ТРУДНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПРИ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ЗАМЕЩАЮЩИХ СЕМЕЙ	330
Льдокова Галия Михайловна Сибгасва Лилия Ринасовна	ВЛИЯНИЕ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ НА ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ «ГРУППЫ РИСКА»	333
Масаева Зарема Вахаевна Газиева Марина Зеудыевна Кагермазова Лаура Цраевна	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ РОДНОГО ЯЗЫКА	337
Пайгунова Юлия Викторовна Гут Анжелика Викторовна Аппакова-Шогина Нурия Закариевна	НАЦИОНАЛЬНЫЕ ВИДЫ СПОРТА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ: ЦЕННОСТНО - НОРМАТИВНЫЙ ПОДХОД	340
Прокопьева Светлана Александровна	ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ЖИЗНЕННОМ ПУТИ У ОСУЖДЕННЫХ	343
Серебрякова Татьяна Александровна Романова Юлия Юрьевна	ПРОГРАММА ИЗУЧЕНИЯ ВЛИЯНИЯ ОБЩЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СО СВЕРСТНИКАМИ НА ИХ СОЦИАЛЬНУЮ АДАПТАЦИЮ	346
Суворова Ольга Вениаминовна Гельжинис Наталья Александровна Савлова Марина Сергеевна	СОЦИАЛЬНО-НРАВСТВЕННЫЕ ЦЕННОСТИ ШКОЛЬНИКОВ КАК ПРЕДИКТОР ОТНОШЕНИЯ К ДРУГОМУ	350
Тагирова Раиса Абдуллаевна	РАЗВИТИЕ НРАВСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	354
Устькина Светлана Анатольевна Вдовина Наталья Александровна	РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА	357
Фёдоров Александр Фёдорович Суслов Юрий Евгеньевич	К ВОПРОСУ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ЮРИДИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ С ПРИМЕНЕНИЕМ АКМЕОЛОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ	361
Шевцова Татьяна Станиславовна Давыдова Анастасия Евгеньевна	МОТИВЫ ВОВЛЕЧЕНИЯ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ В WEBСАМ-БИЗНЕС	364
Шмырева Ольга Ивановна	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СВЯЗИ ИММУНИТЕТА И ХАРАКТЕРА	368

**Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996**

Проблемы современного педагогического образования
Выпуск 68. Часть 1.

ISSN 2311-1305



Ответственность за достоверность приводимых в публикациях фактов, дат, наименований, фамилий, имен, цифровых данных несут авторы статей.

Научные статьи печатаются в соответствии с авторскими вариантами.

Адрес учредителя:

295007, г. Симферополь, проспект Академика Вернадского, 4
(3652) 54-50-36

Адрес редакции и издателя:

298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Отпечатано в типографии:

Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта)
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС 77-61807 от 18 мая 2015 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Подписано к печати 26.08.2020. Сдано в набор 03.09.2020. Дата выхода 10.09.2020
Формат 210x297. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 44,05.
Тираж 500 экз. Цена свободная.