

**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**

71 (1)

Сборник научных трудов

**Ялта
2021**

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) «Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского» от 26 мая 2021 года (протокол № 5)

Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2021. – Вып. 71. – Ч. 1. – 322 с.

Главный редактор:

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

Редакционная коллегия:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Учредитель:

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

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

Группы научных специальностей:

19.00.00 – психологические науки

13.00.00 – педагогические науки

Журнал включен:

– в систему Российского индекса научного цитирования

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

Все права защищены.

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Аксенова Марина Владимировна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
 «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург);
кандидат педагогических наук, доцент Гороховцева Лилия Александровна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
 «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕСТОВОЙ ФОРМЫ КОНТРОЛЯ РЕЗУЛЬТАТОВ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы организации контроля результатов подготовки будущих учителей начальной школы направления 44.03.05 педагогическое образование профили начальное образование и иностранный язык, русский язык и начальное образование, дошкольное и начальное образование в процессе освоения учебной дисциплины «Математика». Проводится теоретическое обоснование использования тестовой формы контроля результатов математической подготовки бакалавров по дисциплине «Математика». Рассматриваются различные виды тестовых заданий по разделам дисциплины, которые проверяют знание теоретических сведений, практические умения и навыки решения задач, для контроля результатов обучения.

Ключевые слова: математика, математическая подготовка, тестовая форма контроля.

Annotation. The article deals with the organization of monitoring the results of training future primary school teachers in the 44.03.05 pedagogical education profiles primary education and a foreign language, Russian and primary education, preschool and primary education in the process of mastering the discipline "Mathematics". The theoretical substantiation of the use of the test form of control of the results of mathematical training of bachelors in the discipline "Mathematics" is carried out. Various types of test items are considered for sections of the discipline, which test the knowledge of theoretical information, practical skills and problem solving skills, to control the learning outcomes.

Keywords: mathematics, mathematical training, test form of control.

Введение. Новые требования к качеству подготовки в области математических знаний будущих педагогов начальной школы продиктованы преобразованиями в сфере непрерывного образования, связанные с переходом от парадигмы, основывающейся на знаниях, к парадигме «личностной». «Эти требования отражаются в образовательных стандартах, которые являются основой для достижения образовательных результатов и, следовательно, ориентиром для профессиональной подготовки учителей и реализации образовательного процесса» [1, с. 4]. В связи с этими требованиями были внесены изменения в осуществляемый образовательный процесс высшей школы по математической подготовке будущих учителей начальной школы. Первоначально, в содержание подготовки будущих педагогов начальной школы по дисциплине «Математика» был включен разработанный комплекс учебно-педагогических задач, моделирующий ситуации процесса изучения предмета «Математика» в начальной школе. «Опыт показал, что эффективность формирования профессиональной математической подготовки будущего учителя начальной школы может обеспечить использование таких технологий, как создание комплекса учебно-педагогических задач (УПЗ) и организация практических занятий по математике с использованием данного комплекса» [2, с. 14]. Новое видение общих подходов к процессу и результатам математической подготовки в вузе, привело к необходимости внесения изменений и в формы контроля результатов освоения студентами учебной дисциплины «Математика».

Изложение основного материала статьи. Дисциплина «Математика» относится к обязательной части образовательной программы. Одной из эффективных форм контроля результатов учебной деятельности студентов по дисциплине является тестовая, которая в последнее время активно используется в связи с использованием информационных технологий. Тестирование, как эффективную форму проверки знаний и умений студентов вуза по дисциплине, выделяют положительные отличия, прежде всего объективность процесса измерений результатов обучения, отсутствие влияния субъективных факторов на этот процесс, значительную экономию времени при проведении текущей, периодической, контрольной оценки качества получаемых знаний и умений.

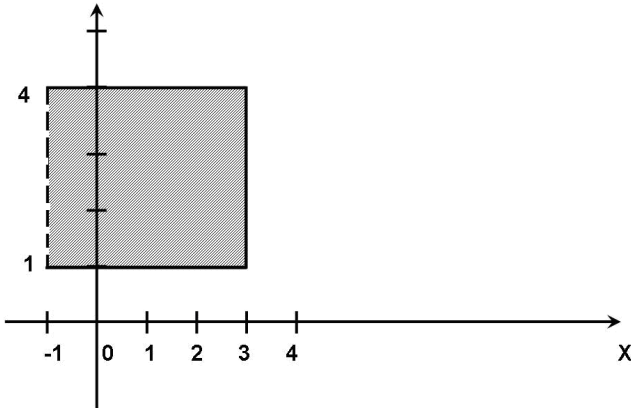
В целях оценки уровня подготовки будущих учителей начальной школы по дисциплине «Математика» с учетом планируемых результатов освоения данной дисциплины (знать, уметь) был разработан комплекс тестовых заданий. Для непосредственного тестирования студентов использовалась программа компьютерного тестирования ADSoft Tester 2.8.1 состоящая из таких частей как: программа создания тестов, программа администрирования и программа непосредственного тестирования знаний и умений. Каждая из перечисленных частей независима. Программа создания тестов предусматривает использование различных шрифтов, формул, схем, таблиц, рисунков и дает возможность использовать при тестировании как вопросы открытого, так и закрытого типа. Вопросы первого типа предполагают либо дополнения, либо полного ответа с вводом его с клавиатуры. Вопросы второго типа дают возможность выбора одного или нескольких правильных ответов из имеющихся, либо восстановить последовательность либо соотнести элементы двух множеств. Возможности компьютерной программы, которая представляет собой комплекс тестирования, были использованы в ходе разработки тестовых заданий для контроля результатов подготовки будущих педагогов начальной школы по всем разделам дисциплины «Математика».

Первый раздел «Логические основы математики» представлен следующими темами: множества и операции над ними; математические понятия; математические предложения; математическое доказательство. Данный раздел дисциплины «Математика» является одним из важных для освоения студентами профиля «Начальное образование», в связи с тем, что основы математических знаний формируются именно начальной школе и важно, чтобы этот процесс осуществлялся грамотно. Этот раздел раскрывает особенности математических понятий, процесс их формирования. Помогает понять, как строятся определения математических понятий и то, что они бывают различных видов. То, что существуют предложения раскрывающие свойства понятий часть из которых требует доказательств, а другая их часть принимается без доказательств.

Тестовые задания по данному разделу проверяют как знание теоретических сведений по разделу, так и практические умения по решению задач. В тестах проверяются знания студентами таких понятий как множество, характеристическое свойство множества, объем и содержание понятий, высказывание и высказывательная форма, умозаключение, посылка и заключение; видов отношений между множествами, между понятиями и высказывательными формами; видов умозаключений; операций над множествами, высказываниями и высказывательными формами, а также их свойств; видов определений понятий и требований к ним; структуры и видов теорем; видов доказательств; схем дедуктивных умозаключений; умение пользоваться соответствующей символикой и применять знания и умения для решения практических задач.

Приведем примеры различных видов тестовых вопросов по разделу «Логические основы математики».

1) Определите, декартово произведение каких множеств X и Y изображено на рисунке:



- a) $X = (-1, 3] Y = [1, 4]$
- b) $X = (-1, 3] Y = (1, 4)$
- c) $X = [-1, 3) Y = [1, 4]$

Вопрос с одиночным выбором. Правильный ответ – а) $X = (-1, 3] Y = [1, 4]$.

2) Какова схема данного умозаключения: «Все числа являющиеся натуральными являются целыми. Целые числа являются рациональными. Следовательно, все числа являющиеся натуральными - рациональные»

$$\frac{A(x) \Rightarrow B(x), B(x) \Rightarrow C(x)}{A(x) \Rightarrow C(x)}$$

- a) $\frac{A(x) \Rightarrow C(x)}{A(x) \Rightarrow B(x), A(a)}$
- b) $\frac{B(a)}{A(x) \Rightarrow B(x), \overline{B(a)}}$
- c) $\frac{A(a)}{A(a)}$

$$\frac{A(x) \Rightarrow B(x), B(x) \Rightarrow C(x)}{A(x) \Rightarrow C(x)}$$

Вопрос с одиночным выбором. Правильный ответ – а)

3) Пусть A – множество натуральных чисел кратных 6. Какое из утверждений верно?

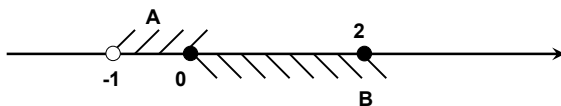
- a) $6 \in A$
- b) $-6 \in A$
- c) $3 \in A$
- d) $12 \in A$

Вопрос с множественным выбором. Правильные ответы – а) и d).

4) Определите объединение множеств A и B, показанных на рисунке. Ответ введите с клавиатуры (без использования клавиши пробел).

Вопрос с вводом правильного ответа с клавиатуры. Правильный ответ – (-1; 2].

5) Даны множества $A = [5, 8)$, $B = [0, 7)$. Найти $A \setminus B$, $A \cap B$, $A \cup B$. Соотнесите множества $A \setminus B$, $A \cap B$, $A \cup B$ с



числовыми промежутками им соответствующими.

- A \cup B [0; 8)
- A \cap B [7; 8)
- A \cup B [5; 7)
- A \setminus B [5; 7)
- A \cup B [0; 8)

6) Расположите множества в порядке возрастания числа элементов в них.

A – быть натуральным нечетным однозначным числом

$$B \{x \forall x \in \mathbb{N} \wedge x < 7\}$$

C – множество решений уравнения $\frac{x^2 - 1}{x + 1} = 0$

D – быть простым однозначным числом

Вопрос на установления порядка. Правильный ответ

$$\frac{x^2 - 1}{x + 1} = 0$$

C – множество решений уравнения $\frac{x^2 - 1}{x + 1} = 0$

D – быть простым однозначным числом

A – быть натуральным нечетным однозначным числом

$$B \{x \forall x \in \mathbb{N} \wedge x < 7\}$$

Раздел «Элементы алгебры». Данный раздел включает в себя четыре темы: соответствия между множествами, числовые функции, отношения на множестве, алгебраические операции на множестве, выражения, уравнения, неравенства.

В курсе математики начальной школы младшие школьники знакомятся с рядом алгебраических понятий таких как числовые выражения, выражения с переменной, числовые равенства и неравенства, уравнение. Также происходит знакомство с различными свойствами арифметических операций, которые в дальнейшем учащиеся используют для рационализации вычислений. В связи с этим будущему учителю начальной школы необходимо изучить данный раздел.

Тестовые задания по данному разделу проверяют как знание теоретических сведений по разделу, так и практические умения по решению задач. В тестах проверяются знания студентами таких понятий как соответствие, отношение, числовая функция их свойства и виды; использование данных понятий в курсе математики начальной школы; алгебраические операции их виды и свойства; выражения их виды и свойства, числовые равенства и неравенства и их свойства; уравнения и неравенства, их свойства, методы решения, а также умение пользоваться соответствующей символикой и применять знания и умения для решения практических задач.

Приведем примеры различных видов тестовых вопросов по разделу «Элементы алгебры».

1) Укажите множество, равномощное множеству $D = \{1, 2, 3, 4\}$:

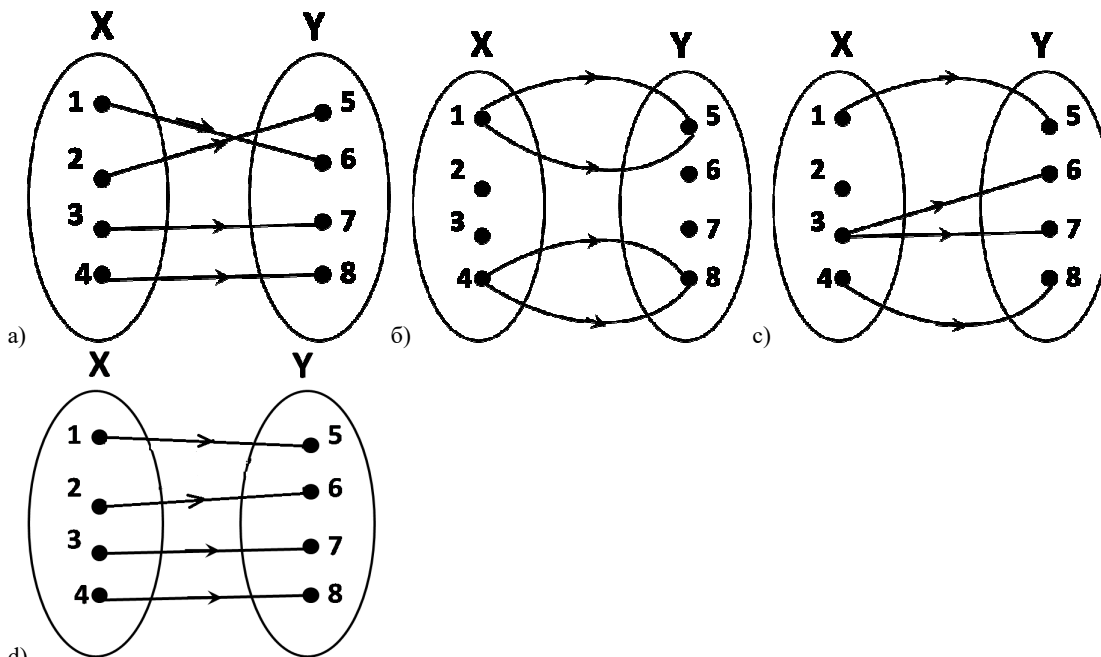
a) $A = \{3, 1, 4, 2, 5\}$

b) $C = \{a, b, c, d\}$

c) $B = \{1, 2, 3\}$

Вопрос с одиночным выбором. Правильный ответ – b) $C = \{a, b, c, d\}$

2) Из имеющихся на рисунке графов соответствий, установленных между множествами X и Y выберите графы соответствий являющихся взаимнооднозначными?



Вопрос с множественным выбором. Правильные ответы – a) и d).

3) На множестве натуральных чисел задано отношение S : «Иметь в своей записи одинаковое количество цифр». Назовите свойства данного отношения S ? Ответ введите с клавиатуры перечислив свойства по алфавиту, в именительном падеже строчными буквами через запятую.

Вопрос с вводом правильного ответа с клавиатуры. Правильный ответ – рефлексивность, симметричность, транзитивность.

4) Отношения заданы двумя способами: с помощью характеристического свойства и перечислением его элементов. Установите соответствие между различными способами задания каждого из имеющихся отношений.

$A = \{1, 3, 5, 7\}$ S : «больше на два» $S = \{(1, 1), (2, 2), (3, 3), (6, 6)\}$

$A = \{1, 3, 5, 7\}$ S : «меньше на два» $S = \{(3, 1), (5, 3), (7, 5)\}$

$A = \{1, 2, 3, 6\}$ S : «равно» $S = \{(1, 3), (3, 5), (5, 7)\}$

Вопрос на установление соответствия. Правильный ответ

$X = \{2, 4, 6, 8\}$ R : «больше на 2» $R = \{(4, 2), (6, 4), (8, 6)\}$

$X = \{2, 4, 6, 8\}$ R : «меньше на 2» $R = \{(2, 4), (4, 6), (6, 8)\}$

$X = \{1, 2, 3, 6\}$ R : «равно» $R = \{(1, 1), (2, 2), (3, 3), (6, 6)\}$

5) Заданные отношения эквивалентности расположите в порядке увеличения числа классов на которые ими разбивается множество A .

$A = \{3, 4, 5, \dots, 18\}$, S : «разность кратна шести»,

$A = \{11, 5, 17, 21, 35, 46, 15, 26, 37\}$, F : «иметь одинаковые остатки при делении на три»,

$A = \{1, 2, 4, 6, 7, 8, 10, 11\}$, M : «иметь равное количество делителей».

Вопрос на установления порядка. Правильный ответ –

$A = \{11, 5, 17, 21, 35, 46, 15, 26, 37\}$, F : «иметь одинаковые остатки при делении на три»,

$A = \{1, 2, 4, 6, 7, 8, 10, 11\}$, M : «иметь равное количество делителей»,

$A = \{3, 4, 5, \dots, 18\}$, S : «разность кратна шести».

Раздел «Целые неотрицательные числа» включает в себя следующие темы: аксиоматическое построение системы натуральных чисел; теоретико-множественный смысл натурального числа, нуля и операций над числами; натуральное число как мера величины; запись целых неотрицательных чисел и алгоритмы действий над ними; делимость натуральных чисел; о расширении множества натуральных чисел.

Тестовые задания по данному разделу составлялись с учетом как теоретических сведений по разделу «Целые неотрицательные числа», так и проверки применения знаний и умений для решения практических задач. В тестах проверяется понимание студентами определения понятия натуральное число, выполняемые натуральным числом функции. Эти понятия являются одними из основных в курсе математики начальных классов. Поэтому овладение теориями обоснования различных подходов к определению натурального числа и действий над числами является важной задачей при подготовке учителя начальной школы.

В тестах проверяется понимание студентами вопросов, связанных с аксиоматическим определением системы натуральных чисел, построение ее теоретико-множественной модели и функции натурального числа как меры величины, знание способа записи чисел и алгоритмов арифметических действий над ними, понимание необходимости и сущности расширения множества натуральных чисел.

Приведем примеры различных видов тестовых вопросов по разделу «Целые неотрицательные числа».

1) Утверждения, которые принимаются без доказательства, называются:

- a) определениями
- d) примерами
- b) теоремами и высказываниями
- c) аксиомами.

Вопрос с одиночным выбором. Правильный ответ c) аксиомами.

2) Науку, в которой изучаются натуральные числа и арифметические действия над ними, называют: (введите

правильный ответ с клавиатуры строчными буквами не используя клавишу пробела)

Вопрос с вводом правильного ответа с клавиатуры. Правильный ответ – арифметика.

3) Какие арифметические операции являются алгебраическими на множестве целых чисел.

- a) сложение
- б) вычитание
- c) умножение
- d) деление.

Вопрос с множественным выбором. Правильный ответ – а), б), c).

4) Установите соответствие между свойством арифметических операций и его символической записью.

Дистрибутивность умножения относительно сложения

Коммутативность сложения

$(\forall a, b \in \mathbb{N}) a \cdot (b + c) = ab + ac$ Ассоциативность сложения

Вопрос на установление соответствия. Правильный ответ

Коммутативность сложения

Ассоциативность сложения

$(\forall a, b \in \mathbb{N}) a \cdot (b + c) = ab + ac$ Дистрибутивность умножения относительно сложения

5) Запишите числа используя их десятичную запись и расположите их в порядке убывания.

$7 \cdot 10^3 + 1 \cdot 10$

$7 \cdot 10^2 + 1 \cdot 10$

$7 \cdot 10^2 + 1$

$7 \cdot 10^3 + 1$

Вопрос на установления порядка. Правильный ответ –

$7 \cdot 10^3 + 1 \cdot 10$

$7 \cdot 10^3 + 1$

$7 \cdot 10^2 + 1 \cdot 10$

$7 \cdot 10^2 + 1$

Выводы. Тестовые задания по дисциплине «Математики» составлены в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования по направлению 44.03.05 педагогическое образование профили начальное образование и иностранный язык, русский язык и начальное образование, дошкольное и начальное образование и рабочими программами представляют собой контрольно-измерительные материалы.

Тестовые вопросы из разработанного комплекса можно применять для текущего, рубежного, итогового и отсроченного контроля результатов освоения дисциплины «Математика».

Как показал опыт, студенты приняли такую форму контроля. Использование разработанных тестов в процессе математической подготовки будущих учителей начальной школы позволяет повысить самостоятельность и активность учебной деятельности студентов; обеспечить положительную мотивацию обучения; усовершенствовать контроль знаний и рационально организовать учебный процесс.

Литература:

1. Математика: Оценка профессиональной компетентности учителей начальной школы / Под ред. Г.С. Ковалёвой (ФГОС: оценка образовательных достижений). – М: Просвещение, 2013. – 102 с.

2. Аксенова М.В., Л.А. Гороховцева К вопросу о математической подготовке будущего учителя начальных классов в вузе // Проблемы современного педагогического образования: сб. науч. труд. – гуманитарно-педагогическая академия, Ялта. – №63 (2). – 2019. – С. 13-16

УДК 37.02

доктор экономических наук, доцент Александрова Ольга Борисовна

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 технических наук, доцент Монсейкин Дмитрий Александрович

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);

доцент Косарьков Евгений Александрович

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)

ИНТЕГРАЦИЯ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ КАК ФОРМА ИННОВАЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Традиционное разделение образовательного процесса на получение теоретических знаний и практических умений малоэффективно, что приводит к возникновению и внедрению в процесс обучения интеграции теории и практики. Интеграция теории и практики способствует нераздельному освоению требуемых компетенций, что уменьшает деление полученных знаний на теоретические и практические, и способствует целостному применению освоенных знаний, умений и опыта в своей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: учебная активность, технологии обучения, интегрированный метод, кумулятивный подход.

Annotation. The traditional division of the educational process into obtaining theoretical knowledge and practical skills is ineffective, which leads to the emergence and implementation of the integration of theory and practice in the learning process. The integration of theory and practice contributes to the inseparable development of the required competencies, which reduces the division of the acquired knowledge into theoretical and practical, and promotes the holistic application of the acquired knowledge, skills and experience in their professional activities.

Keywords: Learning activity, learning technologies, integrated method, cumulative approach.

Введение. Формирование у будущих специалистов умения видеть новое в теории, применять теоретические знания в практической деятельности являются актуальной проблемой.

Уровень развития образовательного процесса позволяет готовить компетентного специалиста, умеющего решать сложные по структуре, интегрированные по содержанию профессиональные задачи, способного к инновационной деятельности, направленной на создание условий для саморазвития, самообразования обучающихся, формирования субъектных отношений. Применение интеграции теории и практики в обучении научных обусловлено уровнем развития знаний, требованиями к практической деятельности выпускников вузов.

Однако, во время обучения возникают противоречия: между решением профессиональных задач в реальном времени и умением объединять знания для их реализации в различных видах деятельности; между требованием применения интегративных технологий, направленных на создание условий для успешного формирования умений обучающихся и недостаточной разработанностью технологии интеграции теории и практики.

Изложение основного материала статьи. Подготовка специалистов включает две части: теоретическую и практическую. Теоретический материал дисциплины имеет определенную методологию в изучении и необходим для применения на практике. Теория служит основой практической деятельности людей и ориентирует их в многообразии природных и социальных явлений. Особенностью теории является способность проникать в другие теории, вызывая их преобразование, объединяя различные взгляды и превращая их в систему, которые находят практическое применение в преобразовании среды обитания [5].

Способ изложения знаний в учебном процессе имеет специфику усвоения: от общего к частному. Обучающиеся изначально ищут и фиксируют общее в изучаемом материале, а затем основываясь на этих знаниях выделяют множество частных особенностей того или иного явления, выявляют условия происхождения конкретной ситуации [1].

Практика требует овладения методами и приемами на основе теоретических знаний, наблюдения и выполнения отдельных видов профессиональной деятельности. Практика имеет следующие функции [6]:

- адаптационная функция заключается в ознакомлении с разными видами работ, с их условиями выполнения, с правилами внутреннего распорядка;

- обучающая функция сводится к проверке на практике теоретических знаний. Данная функция формирует профессиональное сознание обучающегося и способствует развитию профессиональных компетенций во время осуществления любых видов деятельности;

- воспитывающая функция направлена на формирование у будущих специалистов профессиональных качеств, что требует непрерывного самообразования и самовоспитания для стабильного развития;

- развивающая функция участвует в формировании и развитии умений обучающихся, способствует развитию личностных, профессиональных качеств;

- диагностическая функция в ходе выполнения реальной деятельности способствует выявлению личностных и профессиональных качеств, сильных и слабых сторон специалиста.

Перед практическими занятиями ставятся следующие задачи: закрепить теоретические знания; сформировать умения, навыки, творческое мышление обучающегося; развить потребность в постоянном самообразовании и самосовершенствовании.

На практикеверяют теоретические знания, которые демонстрирует будущий специалист в момент отработки практических умений и навыков.

Процесс обучения не может состояться без собственной активности обучающегося. От вида учебной активности зависит скорость процесса обучения и степень осознанности усвоения опыта. На сегодняшний день только собственная учебная деятельность обучающегося является единственным каналом перехода внешней информации к человеку.

Технологии обучения в современной педагогике делятся на два вида: традиционное обучение, суть которого передача известных знаний обучающемуся при помощи трансляции информации доступными методами; и инновационное обучение, направленное на развитие способностей обучающегося к самосовершенствованию, самостоятельному поиску решения на основе научных открытий [8].

Традиционное разделение образовательного процесса на получение теоретических знаний и практических умений малоэффективно, что приводит к возникновению и внедрению в процесс обучения интеграции теории и практики [1].

Интегрированный метод является одной из форм инновационного обучения. Применение данного метода в обучении вызвано педагогической необходимостью и существующей потребностью в объединении знаний обучающихся, которые являются основой для комплексного принятия решения в проблемной ситуации реальной жизни человека и не соответствие системы профессионального образования, технологий ее реализации современным условиям.

Целью интеграционного метода является формирование связей, обеспечивающих целостность образовательного процесса.

Интегрированный метод обучения формирует следующие основные понятия [4]:

– интеграционный процесс – связывает в целое разрозненные части. Процесс происходит, как в сложившейся системе, так и в новой системе, сущность которого в качественном преобразовании всех элементов входящих в систему;

– интеграционный принцип осуществляет взаимосвязь всех компонентов и элементов системы образования, а также связь между системами. При формировании целеполагания, определения содержания обучения, форм и методов является ведущим;

– интеграционный подход позволяет осуществлять данный принцип в каждом компоненте образовательного процесса с соблюдением его целостности и системности.

Понятие интеграция является многоуровневым и включает [8]:

Первый уровень – объединение отдельных частей и функций системы в одно целое;

Второй уровень – сближает компоненты системы;

Третий уровень – сближает науки в процессе их дифференциации.

Интеграция в образовательном процессе имеет два направления: первое – научное, связанное с выбором научных методов интеграции; второе – практическое, решает прикладные вопросы и объединяет научные, теоретические, житейские знания и навыки [7].

Интеграция тесно связана с понятием дифференциация, которая разделяет целое на части и ступени, что позволяет полнее познать объект исследования, в то время как интеграция представляет его как одно целое. Тем самым дифференциация знаний устанавливает их специфичность, уникальность объекта, а интеграция определяет общность изучаемых объектов.

Интеграция взаимосвязана с синтезом, который соединяет различные объекты в целое и образует систему. Однако, интеграция является более многогранным методом развития и видом познавательной деятельности в отличие от синтеза, который завершает процесс интеграции и является началом для формирования самостоятельной области знаний. Благодаря общей методологии и универсальным приемам интеграция обеспечивает совместимость научных знаний из разных областей, что характеризует интеграцию как более широкое понятие по отношению к синтезу.

Потребность в специалистах интегрированного типа вызывает повышенный интерес к интеграции. Специалисты подобного уровня способны переключаться с одного вида деятельности на другой, что служит показателем профессионализма [3].

Ценным становится не только накопление знаний, но и умения, позволяющие определять цели, принимать решения, как в стандартных ситуациях, так и в критических.

При формировании знаний, навыков, умений используют общие принципы.

Для эффективного формирования знаний, навыков, умений, используют общие принципы построения дидактического материала, учитывающие специфику учебной дисциплины, индивидуальность обучающихся и групп, которые и обеспечивают глубину усвоенных знаний.

Для успешного формирования знаний необходимо понимание обучающимися значимости получаемых знаний. Для этого следует усвоить понятия, термины предмета. Для лучшего понимания материала применяют строгую алгоритмизацию, связь с предыдущим материалом, четкие выводы по рассматриваемому вопросу с переходом к последующему. Полученные знания должны быть направлены на активизацию и развитие мышления обучающегося, и формировать ценности поведенческой ориентации.

Один из важнейших моментов интеграционного подхода – это формирование навыков. Именно полученные, в процессе обучения, навыки применяются в профессиональной деятельности. Для формирования навыков применяется определенный набор операций, приемов, который осуществляется в строгом порядке. Существует три этапа формирования навыков: аналитико-синтетический, автоматизм, надежность, что требует формирования соответствующих упражнений направленных на выработку: правильности – скорости – надежности.

При структуризации навыков применяют следующие системы: предметная – рассчитана на самостоятельное, полное выполнение обучающимся всех действий любой сложности; операционная – выполнение операций доводится до автоматизма отдельно, а затем осваиваются целиком; предметно-операционная (комплексная) – только сложные операции отрабатываются отдельно, а затем обучающийся выполняет действия целиком. Однако, невозможно добиться хороших результатов без осмысления действий. Поэтому многократные повторения действий должны производиться осознанно, для усовершенствования каждого следующего.

Немаловажное значение при формировании навыков имеет наглядность, которая сводится не только к объяснениям, но и к показу, наблюдению за выполнением действий, разбору, алгоритмов.

Развитие умений имеет сходный процесс с формированием навыков, но предполагает большую глубину полученных знаний, что является сложнее процесса формирования навыков. Если рассматривать алгоритм умений, то он более гибкий, что предполагает изменение последовательности и состава действий и операций, а это требует самостоятельного выбора в предложенных условиях, обоснованности всех действий, осмысленного их выполнения.

Этапы формирования знаний, навыков, умений учат обучающихся принимать оптимальные решения в условиях приближенных к неопределенности.

Формирование знаний, навыков и умений представляет единый комплекс с кумулятивным эффектом сложности, что характерно при интеграционной форме обучения, которая предполагает приращение новых знаний, навыков, умений. Данный подход предполагает количественный процесс расширения объема знаний. Кумулятивный подход в интеграционной форме обучения возможен, только при целостном изложении материала по всем видам занятий, от получения теоретических основ, до их отработки на практике [2].

Процесс обучения может быть эффективным только при условии, что учащийся обладает положительной учебной мотивацией к изучаемому предмету, самостоятельно и полноценно выполняет задачи учебной деятельности и эта деятельность управляется методами, гарантирующими достижение целей обучения.

Выводы. Подготовка современного специалиста требует единства фундаментальной теоретико-методологической части образования с гибкой прикладной частью, основным звеном которой является практическая деятельность. Практика

позволяет отделить истинные знания от заблуждений. В свою очередь научные знания постоянно используются в практической деятельности. Таким образом, теории и практика взаимосвязаны друг с другом, что требует их соразмерности и единства. Интеграция теории и практики способствует образованию связей, обеспечивающих целостность образовательного процесса.

Существующее разделение в образовательном процессе на теоретические, практические знания и умения имеют низкую эффективность, что требует внедрения в обучение интеграционных форм обучения между теорией и практикой.

Литература:

1. Александрова О.Б., Дрожжин М.А., Моисейкин Д.А. Интерактивное обучение курсантов высшего военного авиационного училища культуре безопасности // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2018. – Вып. 60. – Ч. 2. – С 10-23.
2. Александрова О.Б., Дрожжин М.А., Моисейкин Д.А. Интеграция теории и практики в рамках изучения курса дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» в военном авиационном вузе. // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2019. – Вып. 62. – Ч.1. – С. 25-28.
3. Александрова О.Б., Дрожжин М.А., Моисейкин Д.А. Инновационные методы при изучении дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» с целью повышения качества профессиональной подготовки обучающихся летного училища: монография / О.Б. Александрова, А.С. Амирбеков, Н.Б. Андренов и др.; отв. ред. проф. О.И. Кирикова. – Книга 49.– Воронеж: Изд-во ВГПУ; М.: Наука: информ, 2020. – С. 88-98.
4. Блинов А.О., Благирева Е.Н., Рудакова О.С. Интерактивные методы в образовательном процессе: Учебное пособие – М.: Издательский дом «Научная библиотека», 2014. – 64 с.
5. Браун, А. Инновационные образовательные технологии / А. Браун, Дж. // Высшее образование в России. – 2007. – № 4. – С. 98-100.
6. Интерактивные методы, формы и средства обучения (методические рекомендации) // Ростов-на-Дону, 2013. – 49 с.
7. Перминова Л.М. Конструктивно-техническая функция дидактики: дидактическая модель обучения // Проблемы современного образования. – 2015. – № 5. – С. 59-68.
8. Стрельников П.А. Сущность и содержание интеграционных образовательных процессов // Научное педагогическое обозрение – 2016. – № 3 (13). – С. 169-174.

Педагогика

УДК 373_24

старший преподаватель Андросова Мария Ивановна

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

кандидат педагогических наук,

доцент Лотова Надежда Константиновна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Арктический государственный агротехнологический университет» (г. Якутск);

воспитатель Иванова Лилия Ивановна

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Центр развития ребенка - детский сад «Ромашка» муниципального образования «Нюрбинский район» (с. Антоновка)

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье описана проблема недоразвития речи детей раннего возраста и ее развитие посредством дидактической игры в условиях дошкольного образовательного учреждения. Приведены дидактические игры из программы по развитию речи муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Центр развития ребенка – детский сад «Ромашка» муниципального образования «Нюрбинский район» с. Антоновка.

Ключевые слова: дидактическая игра, игровая деятельность, дети раннего возраста, развитие речи, речевое недоразвитие, речь.

Annotation. The article describes the problem of speech underdevelopment in young children and its development through didactic play in a preschool educational institution. The article presents didactic games from the speech development program of the municipal budget preschool educational institution "Child Development Center-kindergarten "Romashka" of the municipality "Nyurbinsky district" of the village of Antonovka.

Keywords: didactic game, play activity, young children, speech development, speech underdevelopment, speech.

Введение. Развитие речи у детей раннего возраста одно из основных направлений деятельности ДООУ. Акцент на развитии речевых навыков в работе педагогов дошкольного образования объясняется тем, что данный возраст является сензитивным для развития речи и поэтому необходимо максимально охватить этот период. Также мы можем наблюдать, как в ФГОС дошкольного образования деятельность педагога по развитию речи регламентирована в образовательной области «Речевое развитие».

Изложение основного материала статьи. Современная тенденция такова, что в ДООУ многие дети поступают с недостаточно развитой речью. Проблема недоразвития речи детей раннего возраста одна из актуальных и поэтому используется широкий спектр средств и методов для ее развития (а порой и коррекции). Возрастная психология описывает развитие речи как смену ее видов: пассивная сменяется автономной и переходит в активную. При переходе из раннего детства в дошкольный возраст наблюдается интенсивное развитие активной речи в связи с расширением круга общения детей. Как раз в этом возрасте происходит выход из узкого семейного круга в большой социум – другие люди и сверстники, но для этого важно в полной мере овладеть средствами общения, а в частности, речью. Речь позволяет ребенку накапливать знания об окружающей среде, а также способствует расширению круга представлений о предметах и явлениях действительности. Посредством речи дети передают свои чувства, переживания, испытываемые эмоции и выражают свои

потребности. Речь можно развивать по-разному, например, в устной форме, посредством мелкой моторики, а также при помощи игр.

Одной из разновидностей игровой деятельности является дидактическая игра, которая способствует приобщению детей к познанию окружающей среды в доступной для них форме. Особенность дидактических игр – это обучение детей в игровой форме. Воспитатель обучает в процессе игры, а дети, играя, обучаются. В дидактических играх, направленных на развитие речи, выделяют два компонента – это учебный (познавательный) и игровой (занимательный). В ходе организации дидактической игры, важной задачей воспитателя выступает то, чтобы вызвать у детей интерес к процессу игры, который направлен на становление речи, обогащение словарного запаса и развития речи в содержательном плане.

Как известно, всестороннее гармоничное развитие ребенка – это основная цель деятельности педагога дошкольного образования. При этом обучение речи создает основу для активного развития и воспитания детей раннего возраста.

Идея «Учиться играя!» оказалась в центре внимания многих педагогов, которые начали применять ее для обучения детей необходимым двигательным навыкам, различным умениям, а также для активизации речи. И дидактическая игра стала тем универсальным способом выполнения заданий в игровой форме, ведь дети не задумываются о том, что в процессе игры ими усваиваются определенные знания, происходит овладение навыками действий с различными предметами окружающего мира, а также обучение культуре взаимодействия и налаживания общения друг с другом. Основу любой дидактической игры составляют познавательная и воспитательная игровая составляющая, а также игровые действия.

Дидактическая игра – это универсальное средство воспитания и обучения детей раннего возраста. Задачами дидактической игры выступают обучение новым словам, правильному произношению, умению их склонять и формированию связной речи.

Формирование связной речи выступает как результат взаимосвязи речевого и умственного развития, для которой характерны содержательность, логичность, последовательность. Формированию связной речи может способствовать дидактическая игра. Общеизвестно, что дидактическая игра содержит два начала – это учебное (направленное на познание) и игровое (придает интерес и занимательность). Главная задача деятельности воспитателя в том, чтобы вызвать у детей живой интерес к игровой деятельности и подбор таких вариантов игры, где дети смогли бы активно обогатить свой словарный запас. Необходимо помнить о том, что любая игра становится дидактической, если в ней имеются ее основные компоненты – это дидактическая задача, правила игры, игровые действия. Необходимо также отметить, что обучение связной и грамотной речи игровым способом должно быть организовано на регулярной основе и с учетом возрастных потребностей детей.

Дидактические игры, используемые, в работе с детьми раннего возраста:

– настольно-печатные игры (они разнообразны по видам: домино, лото, парные картинки, а их содержание основано на наглядном восприятии образов, которые изображены на картинках – животные, растения, транспорт и т.д.);

– игры с предметами (основные игровые действия с мозаикой, природными материалами; также необходимо отдельно отметить игры на развитие сенсорных способностей, направленных на развитие чувства цвета, величины, формы);

– игры на развитие речевого дыхания;

– игры для развития мелкой моторики рук (пальчиковые игры, которые способствуют формированию мелкой моторики детей, развитию речи, способствуют концентрации внимания, умственному развитию, дают представление об окружающем мире и выступают основой для развития творческого представления).

Работа по развитию речи посредством дидактической игры у детей раннего возраста была проведена на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Центр развития ребенка – детский сад «Ромашка» муниципального образования «Нюрбинский район» села Антоновка во второй младшей группе «Сулусчаан». Для работы с детьми собрана обширная картотека дидактических игр, игровых упражнений, стихов, считалок. Используя разные виды картотек, мы развиваем связную речь, пополняем словарный запас, работаем над лексикой. Детей привлекает разнообразный речевой материал (табл. 1).

Таблица 1

Перспективное планирование дидактических игр на 2 младшую группу «Сулусчаан»

СЕНТЯБРЬ	
Игра «Познакомим мишку с игрушками»	Цель: обучить детей четко и точно называть игрушки, правильно произносить звуки (м, п, б, мь, пь, бь).
Игра «Помоги одеться Тане»	Цель: обучить детей в правильной последовательности одевать куклу называя предметы одежды.
Игра «Кто бы это мог быть?»	Цель: развить силу голоса, обучить звукоподражанию.
ОКТАБРЬ	
Игра «Чья мама?»	Цель: обучить детей правильному подбору детенышей животных к взрослым животным.
Игра «Теремок»	Цель: обучить детей четко и громко называть животных, проживающих в теремке.
Игра «Поезд»	Цель: развить силу голоса.
НОЯБРЬ	
Игра «Три медведя»	Цель: развить высоты голоса.
Игра «Колобок»	Цель: развить высоту и тембр голоса.
Игра «Лягушкина семейка»	Цель: развить речевой слух.
ДЕКАБРЬ	
Игра «1, 2, 3, за мною повтори!»	Цель: развить речевой слух.
Игра «Теремок»	Цель: развить высоту и тембр голоса.
Игра «Кто кричит?»	Цель: умение различать высоту голоса.
ЯНВАРЬ	
Игра «Том – дом – ком»	Цель: развить слуховое внимание.
Игра «Прятки»	Цель: развить умение правильно использовать предлоги: в, на, около, под, перед.
Игра «Это правда или нет?»	Цель: развить слуховое внимание.

ФЕВРАЛЬ	
Игра «Продавец и покупатель»	Цель: сформировать умение описывать игрушки и возможные действия с ними.
Игра «Подбери слово»	Цель: сформировать умение подбирать слова к определенным глаголам.
Игра «Конец слова за тобой»	Цель: сформировать у детей представления о том, что в слове существует начало и конец.
МАРТ	
Игра «Одинаково ли звучат слова?»	Цель: сформировать представление, что слова звучат по разному.
Игра «Сравни животных»	Цель: обучить сравнению животных, выделяя у них противоположные признаки.
Игра «Угадай игрушку»	Цель: обогатить словарный запас прилагательными, формирование умения находить игрушку по описанию.
АПРЕЛЬ	
Игра «Назови части целого предмета»	Цель: обогатить словарный запас существительными, сформировать умение выделять и называть части от целого предмета.
Игра «Отгадай предмет»	Цель: обогатить словарный запас существительными, сформировать умение по составным частям определять целостный предмет.
МАЙ	
Игра «Жили – были»	Цель: сформировать у детей умение отвечать на вопросы развернутыми фразами.
Игра «Отгадай предмет по описанию»	Цель: сформировать умение согласовать по родам прилагательные с существительным.

В соответствии с возрастными потребностями детей раннего возраста были подобраны дидактические игры, способствующие развитию речи (табл. 2).

Таблица 2

Результаты развития речи посредством дидактической игры

Ф.И. ребенка	Развитие мелкой мускулатуры		Знания о цвете предметов		Знание о форме предметов		Знания о величине предметов	
	начало года	конец года	начало года	конец года	начало года	конец года	начало года	конец года
001	3	3	2	3	2	3	2	3
002	3	3	2	2	2	3	3	3
003	1	2	0	1	0	1	1	2
004	1	3	0	1	1	2	1	2
005	1	3	0	1	1	1	1	2
006	1	3	1	2	1	3	2	3
007	3	3	2	3	2	3	3	3
008	2	3	3	3	3	3	3	3
009	2	3	2	3	2	3	1	3
010	2	3	1	2	2	3	1	3
011	1	3	2	3	2	3	1	3
012	1	3	1	2	1	2	1	2
013	2	3	1	2	2	3	2	3
014	2	3	1	3	2	3	1	3
Всего баллов по критериям	25	41	18	31	23	36	23	38
Макс. возм. кол-во баллов	42	42	42	42	42	42	42	42

Результаты срезов на начало, и конец учебного года представлены в виде диаграммы (диагр. 1).

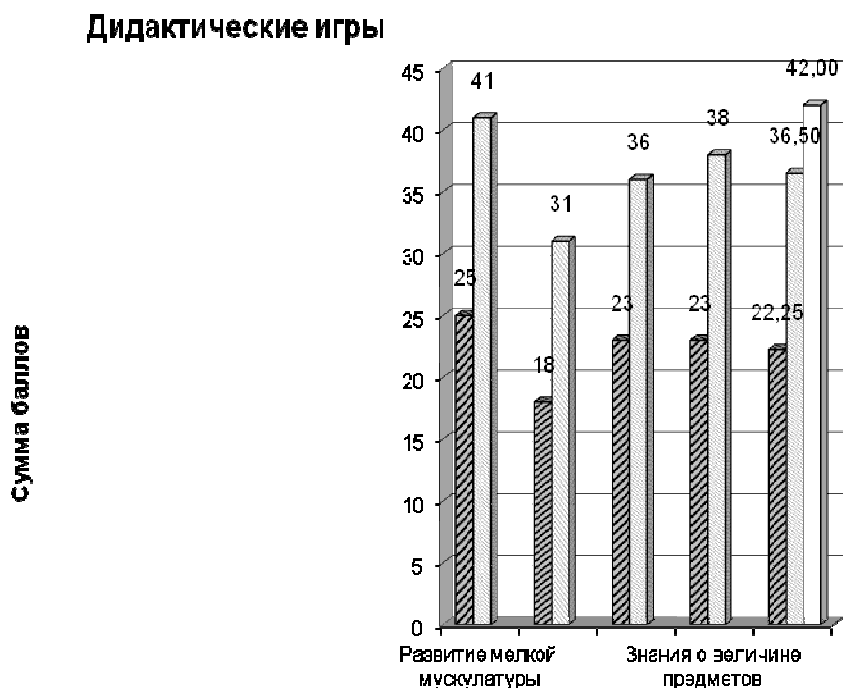


Диаграмма 1. Результативность работы по развитию речи посредством дидактической игры за год (улучшение в % по отношению к началу года)

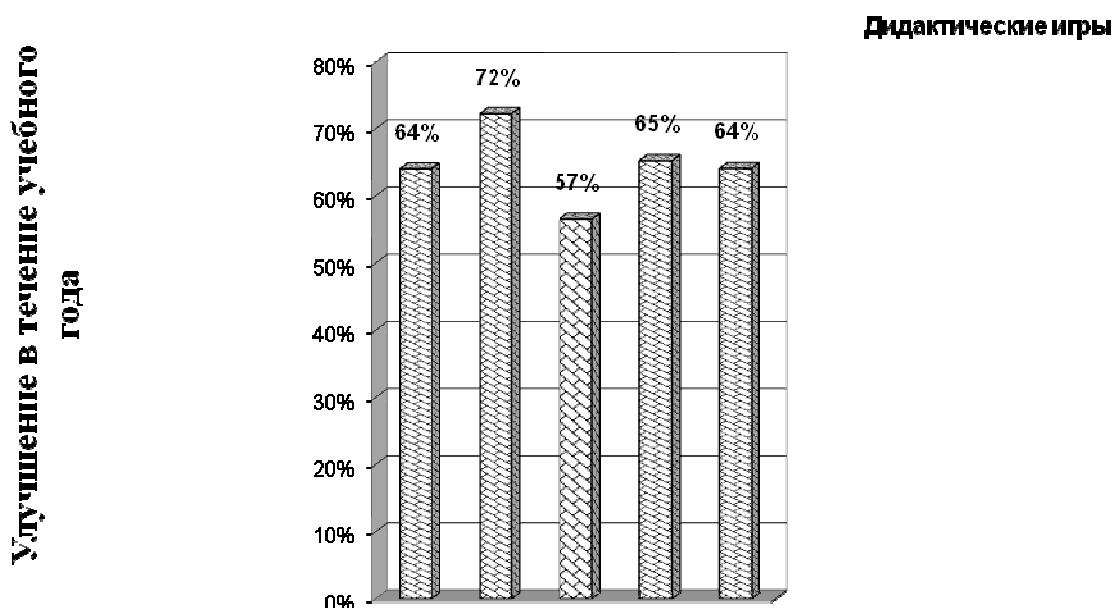


Диаграмма 2. Результативность работы по развитию речи посредством дидактической игры за год (улучшение в % по отношению к началу года)

Выводы. Эффективность работы, проделанной в течение учебного года, оценивалась посредством сравнительного анализа результатов, проведенной диагностики на начало и конец года. При помощи дидактических игр дети освоили материал о величине, форме, цвете предметов; произошло активное развитие познавательных процессов (память, внимание, мышление, воображение, восприятие, ощущение, речь), развилась мелкая моторика рук. В результате целенаправленной и систематической работы по развитию речи есть положительные результаты – дети легко понимают речь, охотно вступают в речевые контакты с взрослыми. У детей проявляется умение самостоятельно играть в игры, умение обратиться за помощью к взрослым.

Литература:

1. Веракса Н.Е., Комарова Т.С., Васильева М.А. От рождения до школы. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования (полный вариант) / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. М.: Мозаика-Синтез, 2014 – 32 с.

2. Галанов А.С. Развивающие игры для малышей. – М.: АСТ-Пресс, 2011 – 301 с.
3. Гербова В.В. Развитие речи детей раннего возраста. – М.: Мозаика-синтез, 2005 – 33 с.
4. Зворыгина Е.В. Первые сюжетные игры малышей. – М.: Просвещение, 1988. – 96 с.
5. Никитин Б.Н. Ступени творчества или развивающие игры. – М.: Просвещение, 1990. – 160 с.
6. Печора К.Л., Пантюхина Г.В., Голубева Л.Г. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях. – М.: Владос, 2004. – 168 с.
7. Соломенникова О.А. Ознакомление с природой. – М.: Мозаика-синтез, 2017. – 112 с.

УДК 376

кандидат биологических наук Анохина Ася Сергеевна

Новокузнецкий институт (филиал)

Кемеровского государственного университета (г. Новокузнецк);

магистрант Шипачева Татьяна Андреевна

Новокузнецкий институт (филиал)

Кемеровского государственного университета (г. Новокузнецк)

ИССЛЕДОВАНИЕ СЛУХОРЕЧЕВОЙ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР

Аннотация. Статья посвящена изучению особенностей слухоречевой памяти детей младшего школьного возраста с ЗПР. В ней дано теоретическое обоснование проблемы исследования, представлена диагностическая программа изучения особенностей слухоречевой памяти у детей младшего школьного возраста с ЗПР и результаты эксперимента.

Ключевые слова: диагностика, развитие, слухоречевая память, задержка психического развития, младший школьный возраст, свойства памяти.

Annotation. The article is devoted to the study of the features of the auditory-speech memory of children of primary school age with mental retardation. It provides a theoretical substantiation of the research problem, presents a diagnostic program for studying the features of auditory-speech memory in primary school children with mental retardation and the results of the experiment.

Keywords: diagnostics, development, auditory-speech memory, mental retardation, primary school age, memory properties.

Введение. Становление познавательной сферы у детей с задержкой психического развития имеет определенные особенности, что является одной из наиболее распространенных причин трудностей при освоении программы общеобразовательной школы. Эти трудности в большей степени зависят, как указывают многие исследователи, от сохранности мнестических процессов. Достаточный уровень развития памяти является важным условием в овладении учебными знаниями, умениями и навыками. При этом особое значение отводится слухоречевой памяти. Низкий уровень развития слухоречевой памяти, трудности запоминания информации на слух отрицательно сказываются на результативности учебной деятельности [4].

В общеобразовательной организации для преодоления трудностей в обучении детей с ЗПР в системе работы учителя-дефектолога предусмотрена коррекционная работа. Она носит системный и комплексный характер и включает в себя развитие и коррекцию высших психических функций. Наиболее изученным вопросом в системе работы учителя-дефектолога является коррекция таких психических процессов, как мышление и внимание. При этом слухоречевая память остается наименее изученной областью в рамках системного подхода. А ведь именно она является определяющим процессом, участвующим в психической жизни личности, играет существенную роль в развитии мыслительных процессов, мотивов поведения, в том числе письма и чтения. Необходимо отметить, что детальное изучение слухоречевой памяти у детей с ЗПР также важно для определения стратегии и тактики работы по преодолению трудностей обучения.

Изложение основного материала статьи. Память – важнейшая форма психического отражения действительности, участвующая в работе большинства познавательных функций, которая обеспечивает накопление информации об окружающем мире, позволяет воспринимать и распознавать перцептивные образы, служит основой приобретения знаний [2].

Исследователи выделяют отдельные виды памяти, которые вычлняются в соответствии с тремя основными критериями:

- 1) по характеру психической активности, преобладающей в деятельности, память делят на двигательную, эмоциональную, образную и словесно-логическую;
- 2) по характеру целей деятельности – на произвольную и произвольную;
- 3) по характеру сенсорной модальности, преобладающей в деятельности, память делят на зрительную, слуховую, осязательную, обонятельную, вкусовую [2].

Все эти виды памяти могут быть представлены как на кратковременном, так и на долговременном уровне.

Остановимся на видах памяти, которые классифицируются по характеру сенсорной модальности. Зрительная и слуховая образная память обычно хорошо развиты у многих людей. Осязательную, обонятельную и вкусовую образную память можно назвать профессиональными видами памяти. Как и соответствующие ощущения, эти виды памяти особенно интенсивно развиваются в связи со специфическими условиями деятельности. Рассмотрим слухоречевую память более подробно [4].

Данный вид памяти позволяет человеку воспринимать, быстро и точно запоминать смысл событий и логику рассуждений, удерживать её в памяти и, при необходимости, достаточно точно, словесно воспроизводить полученную звуковую информацию.

Слухоречевая память наравне с другими видами памяти предполагает обработку информации в головном мозге. В процессе слушания звуковые стимулы превращаются в нервные импульсы, которые передаются в головной мозг по слуховому нерву, затем воспринимаются и обрабатываются им. Одна из основных особенностей работы слухового анализатора связана со спецификой организации акустической информации, восприятие которой требует перевода сукцессивно поступающих стимулов в виде последовательности звуков в симультанную схему. Восприятие звукового ряда основано на удержании в памяти всех звеньев акустического потока.

Правильность восприятия информации зависит от умения определить источник, выделить главные звуки, распознать их. Сбой на любом из этапов приведёт к неправильной обработке услышанного, а, следовательно, к низкому уровню переработки всей слуховой информации.

Слухоречевая память как одна из высших психических функций человека является сложным саморегулирующимся процессом, социальным по своему происхождению, опосредованным по строению и сознательным по способу функционирования. Она, как и другие высшие психические функции, характеризуется определенными свойствами. К одному из таких свойств относят объем слухоречевой памяти, который характеризует возможности запоминания и хранения информации. Объем слухоречевой памяти характеризуется удержанием определенного количества единиц, которые могут быть извлечены из нее по прошествии определенного времени после момента запоминания.

Такое свойство, как быстрота запечатления, характеризуется способностью человека достаточно быстро применять в практической деятельности уже запечатленную информацию.

Другое свойство слухоречевой памяти – точность воспроизведения. Она позволяет человеку точно воспроизводить запечатленную в памяти информацию, не искажая ее.

Важным свойством слухоречевой памяти является длительность хранения информации. Благодаря данному свойству памяти человек может определенное время удерживать необходимую информацию. Когда возникает необходимость данную информацию воспроизвести, мы сталкиваемся с другим свойством слухоречевой памяти – готовностью к воспроизведению запечатленной в памяти информации. Данное свойство позволяет человеку воспроизводить необходимую информацию тогда, когда это потребует.

Слухоречевая память как продукт культуры включает в себя формы мышления, способы познания и анализа, основные грамматические правила родного языка. Именно слухоречевая память считается самым высшим видом памяти, присущим только человеку. По основным своим характеристикам она может быть кратковременной и долговременной, произвольной и непроизвольной [1].

Слухоречевая память играет важную роль в учебной деятельности детей, в процессе которой учащиеся должны усваивать и прочно запоминать большое количество разнообразного учебного материала на слух, вербально воспроизводить его по памяти, применять в решении учебных задач.

В основе нарушения слухоречевой памяти лежат изменения нейродинамических параметров работы слухового анализатора в виде патологического ретроактивного и проактивного торможения и уравнивания возбудимости. Слабость замыкательной функции коры головного мозга, которая отмечается в анамнезе детей с ЗПР, обуславливает снижение объема и точности воспроизведения слухоречевой памяти. Особенно страдают те виды слухоречевой памяти, которые требуют участия мыслительных процессов.

Низкий уровень развития слухоречевой памяти приводит к многочисленным трудностям в обучении: ребенок плохо справляется с диктантами и пропускает в них слова; часто переспрашивает; не улавливает основную мысль предъявляемого материала; затрудняется в пересказе предъявляемой на слух информации; не полностью усваивает и понимает инструкции, которые учитель предъявляет на слух. Все это приводит к тому, что ребенок не в полном объеме усваивает учебный материал. Отмечается ограничение возможности оперировать со слухоречевым материалом. Особенно это актуально для детей младшего школьного возраста с ЗПР, слухоречевая память которых характеризуется вариативностью как количественных, так и качественных показателей, снижением объема и динамики запоминания, нарушением избирательности сохранения следов мнестической деятельности, повышенной тормозимостью и инертностью мнестических процессов, недостаточностью саморегуляции и контроля мнестической деятельности, что может проявляться в преобладании механического или хаотичного типов запоминания. Стоит отметить, что низким уровнем отличается как кратковременная, так и долговременная слухоречевая память [6, 7].

Необходимо обратить внимание на то, что степень выраженности расстройств слухоречевой памяти зависит от характера запоминаемого материала.

Эти и другие трудности можно избежать, если вовремя начать коррекционную работу по развитию и коррекции слухоречевой памяти.

Нами была проведена диагностическая работа с детьми младшего школьного возраста с ЗПР, которая включала изучение уровня развития параметров слухоречевой памяти:

- объема;
- быстроты запечатления;
- готовности к воспроизведению;
- точности воспроизведения;
- длительности сохранения информации.

В ходе исследования использовались методы эмпирического и теоретического исследования, в частности, применялись методы наблюдения, сравнения, эксперимента, анализа и синтеза теоретической информации. Особое место отводилось организации и проведению эксперимента, который носил констатирующий характер.

Исследование проходило на базе МБОУ «ООШ №28», экспериментальная выборка включала 25 детей младшего школьного возраста с ЗПР.

В диагностическую программу вошли следующие методики:

1. Понимание близких по звучанию слов – показ по слову-наименованию, адаптация Л.С. Цветковой, Т.В. Ахутиной;
2. «Запоминание 10 слов» (по А.Р. Лурия), адаптация М.М. Семаго, Н.Я. Семаго;
3. «Исследование опосредованного запоминания» (по А.Н. Леонтьеву), адаптация С.Д. Забрамной, О.В. Боровика;
4. «Способность понимать и воспроизводить содержание» (С.Д. Забрамная);
5. «Повторение цифр» (субтест VI теста Д. Векслера), адаптация А.Ю. Панасюка;
6. Слухоречевая память, адаптация Л.С. Цветковой, Т.В. Ахутиной;
7. Пересказ текста (по Т.В. Ахутиной).

Так как представленные выше диагностические пробы представляют сложную многокомпонентную функциональную систему, оценка по всем пробам несла комплексный характер. Все результаты сравнивались и рассматривались в единой системе.

Подводя итоги проведенной диагностической работы, необходимо указать, что у подавляющего большинства детей была отмечена слабость процессов переработки слуховой информации (точка коза). Встречались влечения деталей, малореалистичных в описываемой ситуации, механические повторения. Детали предъявляемых на слух событий не связывались детьми воедино, в большинстве случаев были представлены отдельными местами.

Слабость переработки слуховой информации у детей также проявлялась в невозможности удерживания программы пересказа, нарушениях синтаксических конструкций, неточном использовании предъявляемых на слух лексических средств.

У подавляющего большинства детей с ЗПР нами был определен низкий уровень длительности сохранения информации. Исследование объема слухоречевой памяти показало, что его низкий уровень наблюдается у 65% детей, у 35% детей – средний уровень.

Показатели быстроты запоминания и готовности к воспроизведению информации у 75% детей на низком, а у 25% – на среднем уровне.

Результаты исследования точности воспроизведения информации показали, что низкий уровень развития данного параметра памяти выявлен у 70% детей, у 30% детей наблюдается средний уровень, высокого уровня не выявлено. У большинства детей отмечены устойчивые проявления инертности и вертикальные повторы.

В процессе исследования многие учащиеся шёпотом повторяли называемые слова для лучшего запоминания. Преобладал краевой характер запоминания. У многих школьников наблюдались нарушения порядка воспроизведения слов и их замена по фонематическому сходству. Отмечено, что учащиеся запоминали не все предлагаемые для запоминания единицы. Количество правильно запоминаемых единиц с предоставлением последующих проб увеличивалось незначительно, что говорит о низком уровне объема и быстроты запоминания слуховой информации. Младшие школьники запоминают информацию без осмысления её содержания, что говорит о преобладании механического типа запоминания над осмысленным.

При отсроченном воспроизведении некоторые школьники, называя несколько слов, завершали задание, не пытаясь припомнить большее количество информации. У большинства испытуемых проявляются трудности в точном воспроизведении материала, утрате ассоциативных цепочек, слабости логически опосредованных связей между запоминаемым словом и графической опорой.

Полученные данные свидетельствуют о том, что диагностируемые параметры слухоречевой памяти у детей младшего школьного возраста с ЗПР развиты недостаточно, что оказывает определенное влияние на учебную деятельность детей.

Выводы. У детей с ЗПР младшего школьного возраста недостаточно развита слухоречевая память, что проявляется в вариативности как количественных, так и качественных показателей, снижении объема и динамики запоминания, нарушении избирательности сохранения следов мнестической деятельности, повышенной тормозимости и инертности мнестических процессов, недостаточности саморегуляции и контроля мнестической деятельности.

Проблема изучения особенностей слухоречевой памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития разработана недостаточно и несёт в себе высокую практическую значимость. Реализация диагностической программы показала, что у всех испытуемых отмечаются значительные трудности в развитии слухоречевой памяти. Для успешного освоения программы начального общего образования необходима своевременная коррекция данного психического процесса.

Литература:

1. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М., Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход / Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева. – Москва: Просвещение, 2008. – 350 с.
2. Антошечкина Г.К., Литвинова А.Г., Верхотурова Н.Ю. Особенности слухоречевой памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития // Мир науки. Педагогика и психология – 2019. – №5. С. 23-27.
3. Ипполитов, Ф.В. Память школьника / Ф.В. Ипполитов. – Москва: Просвещение, 2008. – 48 с.
4. Кожин Г.И., Лобанова А.В. Изучение особенностей нарушений памяти младших школьников с задержкой психического развития // Вестник современных исследований. – 2017. – № 9. С. 88-90.
5. Кураев Г.А., Пожарская Е.Н. Психология человека / Г.А. Кураев, Е.Н. Пожарская. – Москва: Просвещение, 2002. – 232 с.
6. Лурия, А.Р. Нейропсихология памяти / А.Р. Лурия. – Москва: Педагогика, 1974. – 312 с.
7. Меркулов И.П. Когнитивные способности / И.П. Меркулов. – Москва: Просвещение, 2005. – 182 с.
8. Микадзе С.Б. Дифференциальная нейропсихология формирования памяти в младшем школьном возрасте // Психологическая наука и образование. 1999. – Том 4. – № 2. – С. 12-14.
9. Микадзе Ю.В. Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей обучения / Ю.В. Микадзе. – Москва: Просвещение, 1997. – 45 с.
10. Родионова, А. С. Психолого-педагогические условия развития памяти у детей младшего школьного возраста // Научно – методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 10. – С. 106-110.
11. Симерницкая Э.Г. Мозг человека и психические процессы в онтогенезе / Э.Г. Симерницкая. Москва: Просвещение, 1985. – 192 с.
12. Цветкова Л.С., Методика нейропсихологической диагностики детей / Л.С. Цветкова, Москва: Просвещение, 2002. – 132 с.

Педагогика

УДК 378.147

**кандидат педагогических наук, старший преподаватель 100 кафедры
общевоинских дисциплин Анцупов Игорь Сергеевич**

Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков имени Героя Советского
Союза Анатолия Константиновича Серова (КВВАУЛ имени А.К. Серова) (г. Краснодар);

**кандидат военных наук, старший преподаватель 100 кафедры
общевоинских дисциплин Ертулов Дмитрий Александрович**

Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков имени Героя Советского
Союза Анатолия Константиновича Серова (КВВАУЛ имени А.К. Серова) (г. Краснодар);

курсовой офицер-преподаватель Попов Дмитрий Иванович

Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков имени Героя Советского
Союза Анатолия Константиновича Серова (КВВАУЛ имени А.К. Серова) (г. Краснодар)

К ВОПРОСУ О ПРИМЕНЕНИИ СОВРЕМЕННЫХ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. В статье рассматривается проблема необходимости применения мультимедийных технологий в процессе обучения, что обусловлено запросом целевой аудитории и всеобщей цифровизацией образования в современном социуме, т.к. именно мультимедийная образовательная среда обладает необходимым набором ресурсов, причем специально организованных, позволяющих реализовать цели образовательного процесса.

Ключевые слова: мультимедийная образовательная среда, педагогическое сотрудничество, иммерсивное обучение, эмоциональная вовлеченность, системы дистанционного обучения, большие данные, система оценивания, дополненная, виртуальная и смешанная реальность, нетворкинг.

Annotation. The article deals with the problem of the need to use multimedia technologies in the learning process, which is due to the demand of the target audience and the general digitalization of education in modern society, since it is the multimedia educational environment that has the necessary set of resources, and specially organized ones that allow to realize the goals of the educational process.

Keywords: multimedia educational environment, pedagogical cooperation, immersive learning, emotional involvement, distance learning systems, big data, assessment system, augmented, virtual and mixed reality, networking.

Введение. В настоящее время очень важна организация учебного сотрудничества в новом формате образовательной среды-мультимедийной, или цифровом. Новая формирующаяся парадигма образования, где цифровые технологии развиваются стремительными темпами и активно проникают в образование через множество цифровых образовательных решений, позволяют современному педагогу качественно изменить уровень преподавания, путем организации учебного сотрудничества в цифровой образовательной среде (СДО Google Classroom).

Эта среда в образовательных организациях современного социума постоянно трансформируется, что является и неизбежным, и целесообразным. Новый уровень развития мультимедийных технологий, уроки пандемии, -это новый виток в эволюции развития традиционной системы образования.

К основным характеристикам, которые позволяют видоизменить мультимедийную образовательную среду, относятся ее доступность, открытость, технологичность, соответствие возрасту и интерактивность [1].

Эти принципы позволяют развиваться мультимедийной образовательной среде в правильном направлении. Мультимедийная образовательная среда предполагает, что создан ряд ресурсов, причем специально организованных, позволяющих реализовать цели образовательного процесса. Очень важным маркером в этом процессе является то, каким образом будет организована коммуникация в учебном процессе. Чтобы эти процессы были успешными, особое внимание следует обратить на предикторы, обуславливающие уровень успешности. Среди них можно выделить готовность педагога работать в новых условиях, техническую оснащенность всех участников мультимедийного образовательного процесса, педагогику сотрудничества в интерактивном взаимодействии, а также цифровые навыки дистанционного уровня [2].

При всем изобилии действующих цифровых решений, используемых весной 2020 года, многие педагоги испытали трудности как методического, так и психологического характера. Только при целенаправленном обучении и самообучении эти проблемы возможно достаточно успешно решать, что является важным и приоритетным для развития цифровых компетенций педагога.

Изложение основного материала статьи. Технические средства мультимедиа обеспечивают преобразование информации (звука и изображения) из аналоговой, т.е. непрерывной, в цифровую форму с целью ее хранения и обработки, а также обратное преобразование, чтобы эта информация могла быть адекватно воспринята обучающимися.

В настоящее время определены основные векторы развития и внедрения мультимедиа в учебный процесс: все эти направления исходят из ядра запросов, связанных с всеобщей информатизацией образования, и подразделяются на: рост сетевых средств связи, эволюцию компьютерных систем, появление и развитие гипертекстовых технологий, появление и развитие мультимедиа. Современные и компьютерные телекоммуникации с помощью мультимедиа способны реализовать передачу знаний и доступ к разнообразной учебной информации, значительно эффективнее, чем традиционные средства обучения.

Мультимедиа содержит в себе колоссальный потенциал, связанный с наличием таких важных для учебного процесса детерминант, как: гибкость, интерактивность, а также интеграция различных типов мультимедийной учебной информации. Именно поэтому можно сказать, что мультимедиа является весьма продуктивной педагогической технологией.

Использование мультимедийных технологий в обучении обладает следующими положительными сторонами по сравнению с традиционным обучением: возможность полноценного использования цветной графики, анимации, звукового сопровождения, гипертекста; возможность постоянного обновления, возможность размещения интерактивных веб-элементов, возможность нелинейного прохождения материала благодаря множеству гиперссылок.

Характер возможностей использования мультимедийных технологий в обучении обладает следующими преимуществами: тонкая настройка методов для вариативного получения знаний; развитие индивидуальных личностных качеств; активное участие в процессе обучения; повышенный уровень качества изложения материала; творческий подход и прямое взаимодействие с изучаемыми дисциплинами [3].

Техническая оснащенность экстраполирует такой акцент, что она должна быть доступна всем субъектам образовательной организации, в общем, и субъектам педагогического процесса, в частности. Доступным должен быть также выбор тех инструментов, которые релевантны цели процесса и решают конкретные дидактические задачи. Ресурс должен полностью соответствовать запросам обучающихся в соответствии с их учебной активностью и мотивацией. Важен также такой компонент, как учебное сотрудничество, т.е. анализ того, каким образом организовано интерактивное взаимодействие, нет ли у обучающихся ощущения одиночества в мультимедийной образовательной среде.

Важную роль при этом играет институт тьюторства, постоянной системной координации и согласованности всех действий, налаживания процесса коммуникации всех участников педагогического процесса. Кроме всех вышеперечисленных, составляющей успеха является и учебно-методическая составляющая, как неотъемлемая часть учебного процесса.

Доказано, что каждый субъект педагогического процесса, в частности, мы говорим о преподавательском составе, обладает определенным уровнем сформированности навыков решения педагогических задач с использованием мультимедийных технологий. Педагог, который только вступает в профессиональную деятельность, обладает стартовым уровнем, при котором возникает необходимость осознанно заменять некоторые действия при решении дидактических задач на действия с использованием информационно-коммуникационных и мультимедийных технологий.

При наличии базового уровня осуществляется проектирование заданий для обучающихся с использованием ИКТ, участие в различных Интернет-конкурсах и т.д. Если готовится дидактический материал для проведения учебного занятия, создаются цифровые образовательные ресурсы, то этот набор действий характеризует проективный уровень. Итоговой целью должно стать приближение к научно-исследовательскому уровню, при котором применяются ИКТ в разных сферах учебной деятельности, проводятся исследования, по результатам которых публикуются материалы, развивается дистанционное обучение, а также осуществляется участие в Интернет-конференциях различного уровня [4].

Одним из компонентов внедрения мультимедийных технологий является создание интерактивного рабочего листа. При этом расширяются возможности построения образовательной траектории за счет доступа к современным образовательным ресурсам, а также возможностей активной работы обучающегося с цифровым контентом, происходит создание общего оформления, направленного на эмоциональную вовлеченность, внедряется автоматизация контроля над процессом решения познавательных задач.

На сегодняшний день актуализируется вопрос о наполнении системы дистанционного обучения таким содержанием и технической оснащенностью в области мультимедийных технологий, которые позволят организовать педагогическое сотрудничество. Как правило, большинство современных образовательных организаций отдают свои предпочтения таким, как: Google Classroom, Moodle, ClassDojo. Данные системы имеют в своем арсенале достаточно широкий набор цифровых и мультимедийных инструментов, позволяющих управлять учебной активностью в режиме реального времени.

Система оценивания также претерпевает серьезные изменения. Оценивание должно быть конкретным, понятным и достижимым. Личные сайты педагогов, которые характеризуются своей статичностью, сегодня уходят на второй план. Сегодня все чаще востребованы Данные системы дистанционного обучения отвечают вызовам современности. Все эти системы дистанционного обучения ориентированы на комфортное нахождение обучающихся разных возрастных категорий в цифровой образовательной среде. Очевидно, что это предполагает внедрение работы с большими данными – Big Data.

Big Data – это огромные структурированные и неструктурированные массивы данных, которые обрабатываются с помощью программ. Big Data можно собрать в любой сфере – это могут быть данные пользователей, которые вносят информацию в приложение каждый день, или медицинские данные пациентов госпиталя. Программная обработка этих массивов позволяет сделать множество выводов об изучаемом предмете.

Например, если в вузе есть база всех книг, которые брали в университетской библиотеке за последние 10 лет, то, обработав эту базу, можно вычленил темы, интересовавшие студентов, самые популярные книги и даже время, когда студенты читают больше всего учебных материалов. На основе этих данных можно создать план обновления библиотеки, чтобы студентам хватало книг даже в период повышенного спроса в сессию. А ещё можно определять, какие темы для студентов интереснее прочих.

Лишь 17% компаний в сфере образования уже внедрили Big Data в 2019 году. При этом 74% указали, что они собираются использовать технологию в будущем, согласно данным Statista. Некоторые колледжи и университеты уже применяют выводы аналитики для оптимизации обучения. Например, современные системы управления обучением (LMS) работают на основе данных успеваемости. Пример такой системы - платформа Civitas Learning. Она составляет академические и карьерные планы, поддерживает успеваемость студентов, измеряет эффективность преподавания [5].

Подход с использованием этой технологии уже протестировали в Университете Балтимора в Мэриленде – и обнаружили связь между оценками учащихся и использованием LMS. Студенты, получающие С и F, стабильно использовали LMS университета на 40% реже, чем студенты с отметками А и В. Кроме того, образовательные учреждения используют LMS, чтобы создавать отчёты по ключевым показателям, – таким как: процент завершения и процент пройденных курсов. Эти данные демонстрируют эффективность курса: как часто обучающиеся получают доступ к учебному контенту, когда предпочитают учиться, сколько времени тратят на материал. Также они позволяют оценить вовлечённость студентов и определить, как можно усовершенствовать программу.



Рисунок 1. Иллюстрация процентной эффективности различных технологий обучения согласно Конуса Эдгара Дейла, %

Иммерсивное обучение и технологии расширенной реальности (дополненной, виртуальной и смешанной) – это тоже сегодня ответ на вызовы современной образовательной среды в ее прогрессивном и пропедевтическом наполнении.

Анализируя соотношение оцененной эффективности в усвоении представленной информации в обучении по модели Конуса Эдгара Дейла (рисунок 1), мы видим, что максимально эффективными являются такие технологии обучения, которые позволяют имитировать реальную действительность и выполнить реальное действие, потому что в ряде гипотез и проведенных исследований нашел свое подтверждение тот факт, что человек запоминает примерно 10% от прочитанного, 20% от услышанного, 30% от увиденного, 50% от того, что услышал и увидел, 70% от того, что самостоятельно сказал или записал, 90% от сделанного лично.

Выводы Таким образом, необходимо проанализировать, какие из компонентов внедрения системы мультимедийных технологий в процесс обучения, будут давать максимально высокий результат. Возможно, что это будет симбиоз взаимодополняющий форм и технологий. Например, сочетание адаптивного обучения с обучением с обратной связью, формы работы, в которых соединяются деятельностная позиция студента в обучении, навыковое обучение и проекты с

широкой продуктовой линейкой, пакетные предложения, для обучения команды, помощь в трудоустройстве в сочетании с нетворкингом и другие.

На сегодняшний день мультимедиа стали проводным техническим средством, которое используется в процессе профессионального обучения. Препятствием для широкого внедрения и эффективного использования средств мультимедиа является отсутствие соответствующего компьютерно-ориентированного, учебно-методического обеспечения для большинства профессий технического профиля.

Литература:

1. Падерин В.Н. Использование мультимедийных технологий в обучении студентов вузов // УЭКС. – 2016. – №5 – (87). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-multimediynyh-tehnologiy-v-obuchenii-studentov-vuzov> (дата обращения: 03.03.2021).
2. Болбаков Р.Г. Мультимедийные образовательные технологии // Управление образованием: теория и практика. – 2015. – №1 (17). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/multimediynye-obrazovatelnye-tehnologii> (дата обращения: 03.02.2021).
3. Денисенко Ю.В. Теоретические основы применения мультимедийных технологий на уроках музыки в общеобразовательной школе // МНКО. – 2018. – №2 (69). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-osnovy-primeneniya-multimediynyh-tehnologiy-na-urokah-muzyki-v-obsheobrazovatelnoy-shkole> (дата обращения: 11.04.2021).
4. Корнилов Ю.В. Иммерсивный подход в образовании // АНИ: педагогика и психология. – 2019. – №1 (26). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/immersivnyy-podhod-v-obrazovanii> (дата обращения: 03.05.2021).
5. Бондаренко О.В. Применение мультимедийных технологий в образовательном процессе высшего учебного заведения // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 3.; URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=26397> (дата обращения: 30.04.2021).

Педагогика

УДК 37

доктор педагогических наук, доцент, декан факультета социальной педагогики и психологии Асилдерова Мадина Магомедовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);

кандидат педагогических наук, доцент Агарагимова Вера Казимагомедовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);

студент магистратуры Газихмаева Эльмира Гимбатовна

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

ФОРМИРОВАНИЕ ОПЫТА СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются процесс формирования опыта совместной деятельности детей в условиях дошкольного учреждения. Сделан вывод о том, что потребность в общении с другими детьми развивается постепенно, опираясь на совместную деятельность детей в играх или при выполнении различных трудовых поручений взрослых. Выделены основные средства и методы, способствующие формированию опыта совместной деятельности детей в дошкольном возрасте, такие как: использование сюжетно-ролевой игры; трудовое воспитание в форме элементарных трудовых поручений; театрализованная деятельности; организация совместных праздников и досуга; проектная деятельность.

Ключевые слова: совместная деятельность, дети, дошкольное учреждение, проектная деятельность, игра.

Annotation. The article examines the process of forming the experience of joint activities of children in a preschool institution. It is concluded that the need to communicate with other children develops gradually, relying on the joint activities of children in games or when performing various work assignments of adults. The main means and methods that contribute to the formation of the experience of joint activities of children in preschool age are highlighted, such as: the use of role-playing games; labor education in the form of elementary labor assignments; theatrical activities; organization of joint holidays and leisure; project activities.

Keywords: joint activity, children, preschool institution, project activity, game.

Введение. Проблема формирования опыта совместной деятельности ребенка охватывает широкий круг теоретических и практических вопросов. Как в зарубежной, так и в отечественной психологии межличностное общение понимается как важное условие психического развития человека, формирования его личности, социализации и индивидуализации. Межличностное общение – это процесс, который включает установление и развитие контактов, накопления субъективно значимой, эмоционально окрашенной информации о другом человеке, выстраивания и стабилизации отношений. Первый опыт межличностного общения начинает складываться в дошкольном возрасте, когда дети стремятся к совместной деятельности со сверстниками и взрослыми. У них формируется умение видеть свою роль в совместной деятельности. Старший дошкольный возраст является сенситивным периодом развития эмоционального и социального интеллекта, когда для ребенка становится особенно важно умение установить контакт, обменяться информацией, понять, как к нему относятся, и собственное положение в группе сверстников.

Дошкольный возраст – это наиболее серьезный этап в воспитании, так как считается возрастом начального развития личности малыша. Поэтому, это один из главных периодов для организации работы с детьми по эмоциональному развитию.

С развитием эмоциональной сферы личности у дошкольника чувства становятся более рациональными, подчиняются мышлению. Ребенок обучается воспринимать и понимать собственные ощущения и ощущения иных людей, тем самым обучается переживать не лишь только за себя, но и за других. Начиная различать эмоциональное положение сквозь мимику и пантомимику. Тем самым, ребенок обучается сопереживать и соболеживать литературным героям и сказочным персонажам, разыгрывая в различных играх эмоциональное состояние.

Одним из направлений работы дошкольной образовательной организации, способствующей развитию эмоциональной сферы дошкольников является организация совместной деятельности детей.

Изложение основного материала статьи. XXI век – это эпоха информации и компьютеризации. В современном мире происходит быстрая смена компетенций, а это значит, современный человек – это человек, умеющий самостоятельно

добывать знания, это человек самостоятельный, творческий, много и активно взаимодействующий с другими людьми. Все эти качества личности позволяют выстраивать грамотное межличностное общение, расширяя его круг общения.

Эмоционально-личностное развитие личности дошкольника определяет психологическое и социальное благополучие ребенка. Недостаточное внимание для формирования и развития эмоционально-волевой сферы приводит к снижению уровня умения распознавать и описывать ребенку свое эмоциональное состояние социально-приемлемым способом. В свою очередь это сказывается на возникновении конфликтов у детей, появлению у них внутриличностных проблем, постепенно формируемых в тревожность, гиперактивность, агрессию или замкнутость [1; 2; 11].

От эмоций в зависимости находится отношение к другим людям, оценивание личных поступков и действий. Эмоции имеют все шансы влиять на абсолютно обратные действия. С одной стороны, содействовать активизации поведения и деятельности, повышая продуктивность, а с иной – задерживать деятельность, подавлять и угнетать личность ребенка [7].

Эмоциональный опыт приобретает ребенок с момента рождения. При этом чрезвычайно важную роль в развитии ребенка играет тип привязанности ребенка ко взрослому, который, формируясь на первом году жизни, сохраняется в течение многих лет жизни индивида и оказывает влияние на целый ряд особенностей эмоциональной сферы и социального поведения. Так, современные исследования говорят о том, что при наличии расположенности взрослого к ребенку, проявлению радости по отношению к успехам детей и сопереживания неудач, позволяет детям сохранять хорошее эмоциональное самочувствие и формировать постепенно готовность действовать и преодолевать возникающие препятствия [3; 5].

Помимо того, ласковые проявления по отношению к ребенку, признание его прав, оказание внимания, становятся базой для эмоционального благополучия, оказывая существенное влияние на формирование у детей чувства уверенности и защищенности, тем самым способствуя нормальному развитию личности ребенка, вырабатывая положительные качества и волевою саморегуляцию.

Такое положение приводит к тому, что ребенок постепенно начинает сознательно контролировать себя, управлять своими внутренними и внешними действиями, своим поведением в целом. Все это говорит о том, что в дошкольном возрасте начинает формироваться воля. Однако следует понимать, что волевые действия дошкольников весьма специфичны, так как они сосуществуют с непреднамеренными действиями, которые возникают под влиянием ситуативных чувств и желаний ребенка [8].

Эффективной формой взаимодействия педагога с детьми является совместная деятельность, которая представляет собой организованную систему активности взаимодействия индивидов, направленную на целесообразное воспроизводство объектов материальной и духовной культуры.

Эмоции и чувства также формируются в процессе совместной деятельности дошкольников со сверстниками. Однако следует отметить, что дети дошкольного возраста при общении с другими детьми, опираются на свои собственные желания и не принимают во внимание стремления окружающих. Что касается эмоционального механизма сопереживания, то он проявляется только в среднем дошкольном возрасте.

Потребность в общении с другими детьми развивается постепенно, опираясь на совместную деятельность детей в играх или при выполнении различных трудовых поручений взрослых.

Выделяя основные средства и методы развития эмоциональной сферы детей в дошкольном возрасте тем самым, можно назвать следующие:

1. Использование сюжетно-ролевой игры, которая позволит формировать и развивать эмоциональную отзывчивость детей к сверстникам, обучить детей решать различные проблемные ситуации.
2. Трудовое воспитание в форме элементарных трудовых поручений [11].
3. Применение театрализованной деятельности, которая дает возможность обучать дошкольников передавать эмоции, характер героев и их отношения друг к другу, тем самым подавая пример для жизни самих детей.
4. Организация совместных праздников и досуга.
5. Широкое применение художественной литературы, выступающее одним из наиболее естественных способов при формировании эмоциональной сферы детей дошкольного возраста, апеллируя к чувствам и эмоциям детей в процессе прочтения или изучения того или иного художественного произведения.
6. Использование музыки, которое позволит ребенку приобретать опыт передачи чувств музыкальными средствами.
7. Изобразительная деятельность [10].

Тем самым, мы можем сделать вывод, что среди эффективных средств эмоционально-волевого развития детей в дошкольном возрасте выделяется организация совместной деятельности, игра, музыка, творчество, речь, развивающая среда и т.п. Использование указанных методов и средств дает возможность создавать благоприятные условия для повышения эмоционального тонуса детей, тем самым оказывая влияние на развитие общего эмоционального состояния дошкольников.

Особенностью дошкольного возраста является преобладание гендерной сегрегации – преимущественное общение с представителями своего пола. В дошкольном возрасте необходимо использовать специально организованную совместную деятельность детей для гармонизации взаимодействия субкультур мальчиков и девочек, а также для снижения межполовой сегрегации.

Дошкольный возраст – это возраст активного проявления интереса к различного рода поиску информации, исследованиям, экспериментированию, сравнению и доказательству. Важнейшими задачами современного образования – является развитие у ребенка умений и навыков исследовательского поиска, т.е. подготовка ребенка к исследовательской деятельности.

Детям необходима информация и ознакомление с новыми технологиями, которые пригодятся им в будущем. Именно вовлечение в исследовательские проекты, проведение творческих занятий – способствует формированию и развитию изобретательских способностей, умению понимать и осваивать новое. Открытость и способность выражать свои мысли, умение принимать решения и оказывать необходимую помощь партнеру, также формируется и развивается в процессе проектной деятельности [6].

В качестве методов формирования опыта совместной деятельности детей дошкольного возраста можно использовать: игры, упражнения, этюды, направленные на формирование положительного отношения друг к другу, на повышение уровня межличностного общения; беседы с детьми, помогающие осознать нормы поведения в различных ситуациях; элементы арт-терапии (коллективное рисование, побуждение к самостоятельному творчеству); элементы психолого-педагогического тренинга.

Для формирования опыта совместной деятельности в практике дошкольного образования широко используется проектная деятельность, цель которой способствовать выработке умения планировать совместную деятельность, умения коммуницировать и принимать общие решения, умения распределять обязанности, взаимодействуя друг с другом, адекватно оценивать себя и друг друга. Однако в большинстве своем группы для проектной деятельности формируются стихийно и сохраняют гендерную сегрегацию детей.

В каждой дошкольной группе всегда есть место активным и энергичным, с хорошо развитой речью детям. Совместно с педагогом они выполняют главную работу на всех этапах проекта. Все остальные дети являются активными помощниками.

При выборе темы необходимо учитывать интересы каждого участника. Совместное обсуждение является одним из главных критериев развития межличностного общения. Задача каждого участника проекта – собрать как можно больше информации о том, что, или кто является предметом их исследования и подготовить о нем сообщение. Педагог использует вопросы, побуждающие к активному обсуждению. Например: «Что мы делаем вначале?».

Методы исследования также возникают в процессе коллективного обсуждения. Например: подумать самостоятельно, спросить у взрослого, провести наблюдение, прочитать книги, заглянуть в компьютер. После сбора информации и проведения различных видов деятельности происходит обобщение полученных данных о предмете исследования. Самый активный исследователь подгруппы выступает с докладом, сообщением об усвоенном материале.

После выступления обязательно обсуждение с задаваемыми вопросами и выслушанными ответами, что тоже является неотъемлемой частью развития межличностного общения. Задача педагога – быть активным помощником, консультантом для юных исследователей.

Важно не заниматься наставлениями, не давать прямых инструкций относительно того, чем дети будут заниматься. Наблюдение за работой детей помогает выявить их сильные и слабые стороны, поддерживать инициативу каждого ребенка, а не делать за них то, что они могут сделать самостоятельно. Проектная деятельность помогает научить детей проследить межпредметные связи и не торопиться с выводами; развивает умение пользоваться и применять усвоенные знания; развивает творческие способности детей.

Методика проведения исследовательского обучения в проектной деятельности помогает детям развивать опыт совместной деятельности. При совместном обсуждении дети учатся видеть проблему, ставить вопросы и отвечать на них, учатся доказывать свою точку зрения, делать выводы, высказывать предположения и строить планы по их проверке.

Проектная деятельность позволяет активному, творческому педагогу успешно решать цели и задачи через различные, интересные, полно содержательные услуги, эффективно интегрируя содержание образовательных областей. Метод проектирования положительно влияет на эффективность совместной работы детей друг с другом, а также с родителями. В силу своего возраста дошкольник не всегда может быть организатором, автором проектной деятельности. Опираясь на помощь взрослых, дети находят ответы на свои вопросы путем опроса родителей, чтения книг, поиска в Интернете. Совместно со взрослыми они занимаются разными видами деятельности для реализации проекта. Необходимые условия для успешного осуществления проектной деятельности: учет интересов ребенка, добровольная деятельность, понятность темы (выбранная тема проекта должна быть понятна всем), поддержка индивидуальных инициатив каждого ребенка, создание условий для самостоятельного вовлечения родителей в работу над проектом и творческой работы с детьми, соблюдение принципа последовательности в работе по проекту, работа с педагогами по достижению целей [9].

Проектная деятельность позволяет детям дошкольного возраста реализовывать свою потребность в общении, обогащает социальный опыт, помогает согласовывать свои интересы с интересами других, учит представлять результаты своего труда окружающим.

Дети дошкольного возраста с удовольствием исследуют песок и глину, распознавая свои особенности, отправляют в плавание корабли, превращают воду в разноцветные ледники, а солнечные лучи превращают в разноцветные факелы, делают пузыри, рисуют, а через это на основе детей «где происходит воздух?», «Почему радуги бывают разноцветными?» ищет решение сложных вопросов. [1; 2]

При проектировании изменяется роль дошкольника. В ходе проекта ребенок дошкольного возраста становится субъектом обучения. Цель деятельности ребенок, совместно с воспитателем, определяет сам. Ребенок может самостоятельно выбрать то, что ему нужно для решения проблемы и активно участвовать в процессе обучения и воспитания, и многообразие возможностей ребенка (опыт, познание новых вещей). При этом ребенок может нести ответственность за выполнение задания и распределять время, больше зависит от групповой работы.

Поиск средств, открывающих возможности для позитивной социализации ребенка, развитие межличностного общения мальчиков и девочек в дошкольном возрасте – важное направление деятельности любого дошкольного образовательного учреждения. Наше исследование докажет, что проектная деятельность в решении данной задачи имеет преимущество.

Главной задачей, для полноценной социальной адаптации ребенка в окружающем его мире, является развитие навыков его межличностного общения и совместной деятельности, в том числе, с семьей и педагогом [3; 4]. Особенностью дошкольного возраста является возникновение определенных взаимодействий ребенка со сверстниками, а также межличностного общения между мальчиками и девочками. В качестве методов развития межличностного общения детей старшего дошкольного возраста возможно использование игр, упражнений, этюдов, способствующих формированию взаимопонимания; бесед, помогающих осознать нормы поведения в различных ситуациях; элементы арт-терапии (коллективное рисование, музыкальные досуги, командные соревнования), способствующих объединению и сближению детей. В настоящее время для формирования и развития межличностного общения детей в дошкольной организации используется проектная деятельность.

Метод проекта, как одна из личностно-ориентированных технологий, позволяет формировать у детей такие показатели межличностного общения, как: развитие партнерского диалога, способность видеть действия партнера, согласовывать деятельность, соперничать. Работая совместно, коллективные переживания сближают детей друг с другом, способствуют улучшению микроклимата в группе, все чаще у детей проявляется стремление к совместной деятельности с товарищами, желание быть значимым и полезным, формируется умение находить свое место и видеть свою роль в общей работе.

Выводы. Таким образом, можно сделать вывод, что основными средствами и методами, способствующими формированию опыта совместной деятельности детей в дошкольной образовательной организации, являются: использование сюжетно-ролевой игры; трудовое воспитание в форме элементарных трудовых поручений; театрализованная деятельность; организация совместных праздников и досуга; проектная деятельность.

Литература:

1. Агарагимова В.К., Асланбекова А.Х., Магомедова А.Н. Структурно-коррекционный подход в нравственно-эстетическом воспитании детей дошкольного возраста // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 4 (83). – С. 256-257.
2. Агарагимова В.К., Валиева П.В., Гасанова С.С.Г. Роль сюжетно-ролевой игры в развитии коллективизма старших дошкольников в условиях детского сада // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 4 (83). – С. 59-60.
3. Асильдерова М.М., Явбатырова Б.Г., Сеидова А.З. Система подготовки будущих социальных педагогов к взаимодействию с семьей // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 2 (87). – С. 356-358.
4. Асильдерова М.М. Система воспитания народов Северного Кавказа и ее развитие в контексте этнокультурных особенностей // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 2 (87). – С. 51-54.

5. Лаптева Ю.А., Морозова, И.С. К проблеме изучения особенностей эмоционального развития современных дошкольников // Современная наука: опыт, проблемы и перспективы развития: материалы Международной научно-практической конференции. – Нефтекамск: Наука и образование, 2015. – С. 56 - 59
6. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». Утв. Президентом РФ 04 февраля 2010 г. Пр-271. Электронный ресурс: URL: <http://минобрнауки.рф>. – Дата доступа: 15.04.2020
7. Серебрякова Ю.А. Особенности психолого-педагогического сопровождения эмоционального развития дошкольника // Современ. дет. сад. – 2014. – № 3. – С. 42-48
8. Урунтаева Г.А. Психология дошкольного возраста. Учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования. – М.: Академия (Academia), 2014. – 272 с.
9. Хилтунен Е. Дайте детям сначала задать вопросы! О методах проектов в детском саду и школе Монтессори. – М.: АСТ, 2018. – 310 с.
10. Хухлаева О.В., Хухлаев О.Е., Первушина И.М. Тропинка к своему Я. Как сохранить психологическое здоровье дошкольников / О.В. Хухлаева, О.Е. Хухлаев, И.М. Первушина. – 8-е изд., исправленное – М.: Генезис, 2017. – 176 с.
11. Шило Т.В., Редкова Ю.Н. Средства и методы развития эмоциональной сферы ребенка. // Образование: прошлое, настоящее и будущее: материалы II Междунар. науч. Конф. – Краснодар: Новация, 2017. – С. 48-51

Педагогика

УДК 378.2

старший преподаватель кафедры общей и социальной педагогики Базарнова Надежда Дмитриевна

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

преподаватель кафедры общей и социальной педагогики Катушенко Ольга Александровна

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

студент Рочева Ангелина Сергеевна

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

РОЛЬ СРЕДЫ ВУЗА И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСТАВНИЧЕСТВА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ В ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ

Аннотация. В данной статье рассматривается роль педагогического наставничества студентов педагогических направлений подготовки в их профессиональном становлении. Раскрываются влияние среды на становление наставника и студентов педагогических направлений. Статья описывает то, как система наставничества упрощает деятельность молодого педагога, как она влияет на эффективность его работы. Наставничество объясняется как социальный институт, помогающий молодому специалисту приспособиться к профессиональной педагогической деятельности. Приводится перечень условий для успешной адаптации педагога, анализируются навыки и качества, которыми должен обладать наставник, рассказывается об организации зоны коворкинга в университете.

Ключевые слова: наставник, педагогическое наставничество, молодой учитель, ниша, меченные, стихия.

Annotation. This article examines the role of pedagogical mentoring of students in pedagogical areas of training in their professional development. The influence of the environment on the formation of a mentor and students of pedagogical directions is revealed. The article describes how the mentoring system simplifies the activities of a young teacher, how it affects the effectiveness of his work. Mentoring is explained as a social institution that helps a young specialist to adapt to professional teaching activities. A list of conditions for the successful adaptation of a teacher is given, the skills and qualities that a mentor must possess are analyzed, and the organization of a coworking zone at the university is described.

Keywords: mentor, pedagogical mentoring, young teacher, niche, tagged, element.

Введение. На сегодняшний день в сфере образования наблюдается большой отток молодых учителей в первые годы их профессиональной деятельности. Об этом свидетельствуют исследования Е.Ю. Илалтдиновой, И.Ф. Фильченковой, С.В. Фроловой. Авторами констатируется отсутствие механизма закрепления в профессии в первые 3 года работы. Необходимо создавать условия для адаптации молодых специалистов на рабочих местах. Помимо этого важно создать и реализовать комплексную модель целевой подготовки выпускников, начиная с университета и продолжая в школе. Авторами высказана идея реализации постдипломного сопровождения выпускников, суть которого в поддержке молодого учителя одновременно и со стороны университета и со стороны школы в первые годы работы молодого учителя. Так проиллюстрирован механизм двойного наставничества [2].

Круглова И.В. в диссертационном исследовании «Наставничество как условие профессионального становления молодого учителя» утверждает гипотезу исследования: наставничество будет способствовать профессиональному становлению молодого учителя, если:

- осуществляется целенаправленная подготовка управленческих и педагогических работников для наставнической деятельности;
- наставническая деятельность выстраивается поэтапно, в соответствии с логикой проектирования динамики профессионального становления молодого педагога в сфере самообразования;
- при реализации наставнической деятельности создается Центр наставничества; обеспечивается свободный выбор и наставника, и обучаемого; формируется устойчивый интерес к институту наставничества; обеспечивается конструктивное профессиональное взаимодействие наставника и молодого учителя;
- наставническая деятельность способствует творческой самореализации наставника и молодого педагога;
- критериями профессионального становления молодого учителя выступает уровень личностно-значимого восхождения его и наставника к вершинам профессионализма, непрерывного саморазвития и самоосуществления;

• в процессе реализации наставнической деятельности используются коллективные, групповые и индивидуальные формы образовательной деятельности [4].

Изложение основного материала статьи. Наставничество рассматривается как поддержка более опытного педагога. Это сопровождение молодого специалиста в период первых лет работы. Такая система позволяет педагогу освоиться на рабочем месте, повысить профессиональные умения. Поэтому наставничество представляет собой некий социальный институт, с помощью которого педагог со стажем и молодой специалист удовлетворяют профессиональные потребности. Неслучайно, на протяжении всей жизни любой педагог сталкивается с определенными трудностями, он проходит ряд стадий, позволяющих ему освоиться в профессии. Среди них:

- Стадия предварительная (первый год работы);
- Стадия вхождения в профессию (второй и третий год);
- Стадия развития профессиональных компетенций (от трех до 10 лет);
- Стадия профессиональной зрелости (от десяти до пятнадцати лет);
- Стадия профессионального мастерства (более пятнадцати лет).

Самые большие трудности возникают на первых двух этапах. Здесь становится важным поддержка молодого педагога, профессиональное сопровождение более опытного учителя. Однако технология наставничества призвана решать не только проблему профессиональной адаптации молодых учителей, но и позволяет опытным учителям реализовать свой потенциал в рамках обоюдной работы. Ведь сегодня личность опытного педагога становится ориентиром для молодых специалистов. Именно его паттерны поведения, особенности взаимодействия в коллективе, особенности построения предметного диалога с коллегами и родителями считывают молодой учитель, иногда не осознавая этого. Так, К.В. Колесниченко в своем диссертационном исследовании «Профессионально важные качества личности наставника молодых специалистов» ставит и подтверждает следующие гипотезы:

1) Профессионально важные качества наставника обладают многофакторной структурой, содержащей организаторский, регуляторный, мотивационный, эмоционально-волевой и социально-перцептивный компоненты;

2) Психологический эталон наставника, представляющий собой перечень профессионально важных качеств, отличается от психологического эталона учителя [3].

Поднимая вопрос влияния личности наставника на молодого педагога мы хотим отметить, что наиболее эффективными в сфере наставничества являются педагоги, заинтересованные в своей профессиональной деятельности, «захваченные» стихией интересом в своей профессии. Данные педагоги могут организовать и помочь своим подопечным. Учитывая эти условия, наставничество будет выступать как взаимодействие самого наставником и молодого учителя. Наставник будет стараться как можно полно обеспечить быстрое и эффективное включение специалиста в процесс обучения, его участие в развитии школы. В свою очередь, начинающий педагог будет усваивать советы своего помощника, прислушиваться к мнению и запоминать действия наставника в той или иной ситуации. Через несколько лет молодой педагог сам станет наставником для будущих учителей и будет делиться с ними секретами своей профессии. Таким образом, круговорот наставничества будет происходить вновь и вновь, помогая неопытным педагогам продуктивно реализовывать свои возможности.

Для того, чтобы наиболее полно раскрыть систему наставничества, обратимся к понятийному аппарату средового подхода в воспитании. Ю.С. Мануйлов пишет, что «Меченые – это обитатели среды, которых коснулась та или иная стихия и оставила отпечаток на внутреннем или внешнем их облике, на образе мыслей, чувствований, жизненных повадках, склонностях, интересах и пристрастиях, на всей пластике человеческого поведения, привычках, внешних атрибутах, манере говорить, держаться, двигаться, носить одежду, обращаться и пр.» [5]. Мы считаем, что наставники, которые воспринимают свою роль как возможность, а не только обязанность, как поле роста, а не побочную деятельность, как интересное направление деятельности являются «мечеными». Они предрасположены определенным образом воспринимать свою роль, а также реагировать на запросы, которые поступают от подопечных и начальства.

Отметим, что «меченые» обязательно «обитатели среды», потому что среда оказывает влияние на людей, которые находятся в ней. Где есть среда обязательно есть человек, без человека останется только пространство, материально-техническая оболочка [5]. Таким образом, наставники и молодые педагоги развиваются в определенной среде. В среде заключается определенный набор ниш, например в университете есть учебные аудитории, зоны самоподготовки, коворкинга, читальные залы и т.д. «Набор возможностей – главный отличительный признак ниши. Возможности могут касаться качества жизни и различных состояний обитателей среды» [5]. От возможностей, которые содержатся в нишах зависит построение взаимодействия наставника и его подопечных.

Разберём возможности ниш коворкинга Мининского университета, которые располагаются в каждом из корпусов. Зона коворкинга не закреплена за определенным педагогом, не встраивается в расписание как аудитория, поэтому у наставника и его подопечных есть возможность занять данную нишу для беседы, разбора проблемных ситуаций и просто отдыха. Отталкиваясь от эргономических характеристик ниш коворкинга: комфортности, безопасности и эффективности, мы можем выделить следующие возможности:

1. Возможность комфортно устроиться за столом, на кресле-мешке, пуфике и попить воды снимает усталость, стресс и настраивает на продуктивное взаимодействие.

2. Возможность использовать технические средства позволяет быстро искать необходимую информацию, а также привести в рабочее состояние необходимые средства. Например, зарядить смартфон, чтобы сфотографировать материалы, которые подготовил наставник или сделать запись на диктофон.

3. Возможность трансформации пространства позволяет организовать индивидуальные консультации, групповую работу, а также мобильно перемещаться по пространству в зависимости от поставленных задач и т.д.

Отметим, что в настоящее время осуществляется переход от старой модели навыков (Жесткие навыки (Hard skills); Мягкие навыки (Soft skills)) к новой модели навыков.

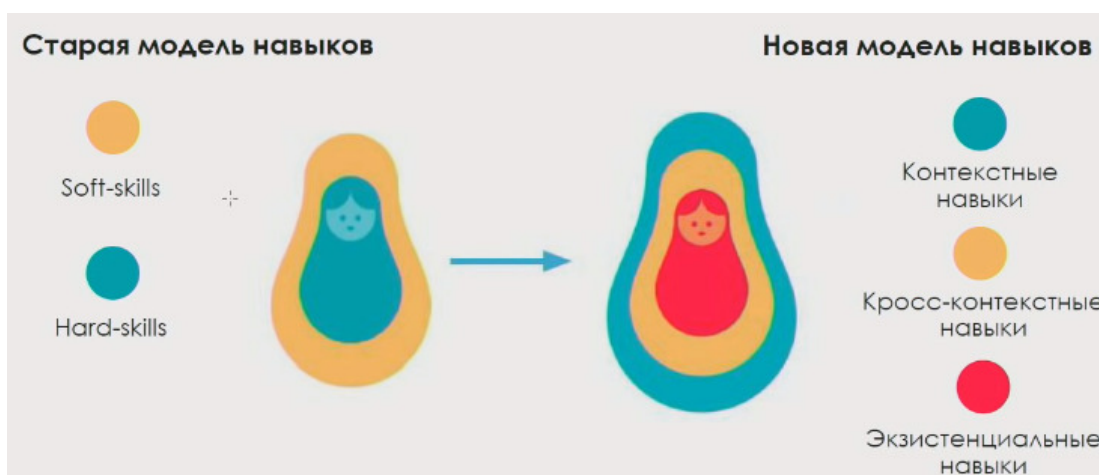


Рисунок. 1. Модели навыков

Рассмотрим данную модель (Рис. 1) на примере педагогической практики в Мининском университете для студентов универсального бакалавриата.

1. Контекстные / Специализированные навыки.

«Навыки, которые развиваются и применяются в конкретном контексте. Профессиональные навыки (программирование на конкретном языке), физические навыки (например, вождение машины) или социальные навыки (например, видеоблогинг)» [1].

На педагогической практике студенты получают контекстные навыки связанные с составлением конспекта воспитательного мероприятия, проведением внеурочных мероприятий, анализа учебных занятий, а также составлением проекта носящего воспитательный потенциал и частичной/полной его реализацией.

2. Кроссконтекстные навыки.

«Навыки, которые можно применять в более широких сферах социальной или личной деятельности: навыки чтения, письма, тайм-менеджмента, навыки работы в команде» [1].

Находясь на практике студенты находятся в ситуации требующей грамотного планирования своего времени для выполнения всех заданий рейтинг-плана и их своевременного прикрепления в систему электронного обучения Moodle. Выполняя задания педагогической и психологической части студенты развивают навыки работы в команде и взаимодействия с разными структурными подразделениями образовательной организации. Например, для реализации своего проекта студенты налаживают контакты с классным руководителем, педагогом-психологом и зачастую привлекают партнеров проекта (студенческие педагогические отряды и т.д.).

3. Экзистенциальные навыки.

«Навыки, которые можно универсально применять на протяжении всей жизни и в различных жизненных контекстах личности. Они включают способность ставить цели и достигать их (сила воли), самосознание/способность к саморефлексии (осознанности, метапознание), способность учиться/разучиваться/переучиваться (саморазвитие)» [1].

Вся практическая работа построена на предоставлении возможности студентам учиться и анализировать свои действия. Например, недостаточно провести воспитательной мероприятия, необходимо его проанализировать и предоставить аналитическую справку. Также отметим, что каждый студент на время прохождения практики ставит себе определенную цель, которой он старается достигнуть.

Таким образом, анализируя опыт работы Мининского университета, мы можем прийти к выводу что среда ВУЗа и влияния наставника способствуют формированию и развитию навыков необходимых современному педагогу для продуктивной деятельности.

Выводы. Таким образом, ниши содержат определенные возможности, которые заключаются в трофике, т.е. питательном элементе среды. Ю.С. Мануйлов выделяет трофику эмоциональную (приводящую в движение чувства), интеллектуальную (возбуждающую мысль), духовную (активизирующую волю) и физическую (питающую тело) [5]. Мы можем сделать предположение, что деятельность наставника будет наиболее эффективна, если ниши, которые являются основополагающими для него и его подопечных будут содержать разную по своей направленности трофику. Такими нишами является и практическая подготовка студентов педагогических ВУЗов. Практическая подготовка зачастую запускает конструктивные стихии, которые захватывают студентов. Например, стихия интереса, которая побуждает к активной профессиональной деятельности, поиску информации, практических решений и «лайфхаков», которые они могут узнать от учителей наблюдая за ними или вступая в дискуссию.

Профессиональному становлению молодых учителей в стенах университета способствует организация практической подготовки. В Мининском университете на сегодняшний день введен ряд требований, касательно педагогической практики. Среди них, например, акцент на предметные навыки и soft skills. Так, в рамках педагогической практики, которая является, как правило, первой практикой студентов педагогических направлений подготовки, студенты изучают работу учителей, помогают им, когда тем требуется помощь, изучают возрастные особенности современных школьников. Помимо этого, они взаимодействуют и с администрацией школы, и в редких случаях с родителями обучающихся. Несмотря на то, что практика является пассивной и студенты не ведут учебные занятия в рамках своего профиля, они с большим интересом организуют внеурочные события и различные игры со школьниками. Большую роль при этом играет взаимодействие с учителем, за которым они закреплены. В процессе практической подготовки решаются вопросы не только предметного характера, но и складывается особое представление о работе в современной школе.

Литература.

1. Доклад экспертов Global Education Futures и WorldSkills Russia о навыках, которые понадобятся человеку в будущем [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://futuref.org/futureskills_ru – (12.04.2021).
2. Илалтдинова Е.Ю., Фильченкова И.Ф., Фролова С.В. Особенности организации постдипломного сопровождения выпускников программы целевого обучения в контексте сопровождения жизненного цикла профессии педагога / Вестник Мининского университета. – №3. –2017. – С. 3.

3. Колесниченко К.В. Профессионально важные качества личности наставника молодых специалистов: автореферат дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.03. – Санкт-Петербург, 2013
4. Круглова И.В. Наставничество как условие профессионального становления молодого учителя автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08. – Москва, 2007
5. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании. – 2-е изд., перераб. – М.: Н. Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2002 – 157 с.

Pedagogy

UDC 378.172

postgraduate student Balachenkov Dmitry Anatolyevich

Federal State Budgetary Institution of Higher Education
 “Nosov Magnitogorsk State Technical University” (Magnitogorsk);

candidate of Pedagogical Sciences Gasanenko Elena Aleksandrovna

Federal State Budgetary Institution of Higher Education
 “Nosov Magnitogorsk State Technical University” (Magnitogorsk);

candidate of Pedagogical Sciences Shakhmaeva Ksenia Evgenievna

Federal State Budgetary Institution of Higher Education
 “Nosov Magnitogorsk State Technical University” (Magnitogorsk)

AUTONOMOUS ACTIVITY AS A MEANS OF BACHELOR STUDENTS PERSONAL SELF-ORGANIZATION

Аннотация. В статье затрагивается проблема формирования самоорганизации личности бакалавра посредством автономной работы. Уточняется, что автономная работа студента должна стать частью образовательного процесса. Выделяются и описываются главные уровни автономной работы студентов. Раскрываются характерные особенности понятий «автономный» и «автономная работа». Приводятся требования, необходимы для результативного выполнения данного вида работы. Особое внимание уделяется правильной организации автономной работы студентов-бакалавров для формирования активного субъекта учебной деятельности. Анализируется метод проекта как одного из инновационных методов организации автономной работы как средство самоорганизации личности студентов-бакалавров в учебном процессе. Обосновывается важная роль преподавателя в формировании мотивации студентов к успешной реализации автономной работы. Установлено, что автономная работа как многосторонняя и полифункциональная учебная деятельность является эффективным средством самоорганизации личности студентов-бакалавров.

Ключевые слова: автономная деятельность, самоорганизация, бакалавр, студент технического вуза.

Annotation. The article touches upon the problem of a bachelor's personality self-organization formation by means of autonomous activity. It is specified that the student's autonomous activity should be the basis of the educational process. The main levels of students' autonomous activity are highlighted and described. The characteristic features of the concepts "autonomy" and "autonomous activity" are revealed. The requirements necessary for effective performance of autonomous activity are given. Particular attention is paid to the proper organization of autonomous activity of bachelors to form an active subject of learning activities. The method of the project as one of the innovative methods of organizing autonomous activity in the learning process is analyzed. The important role of the teacher in the formation of students' motivation for successful implementation of autonomous activity is substantiated. It is established that autonomous activity as a multilateral and multifunctional activity of educational, personal and social significance.

Keywords: autonomous activity, self-organization, bachelor, technical university student.

Introduction. Nowadays modern Russian society dictates new conditions of higher school student training, regardless of specialization and nature of future activity, every graduate of a technical university should possess theoretical and practical knowledge, professional competences, as well as should accumulate practical experience in accordance with the future profession, also a higher school student should develop his/her creative potential and form competences related to research activity for solving social and cultural problems. It should be noted that regardless of the sphere of future activity bachelors should possess both general professional and general cultural competences of activity. The last two components are developed both in the process of classroom and autonomous work of students.

In higher education the teacher organizes the cognitive activity of students, and the student himself carries out the process of cognition. Autonomous work completes the tasks of all types of educational work. After all, no knowledge that is not supported by autonomous activity can become a true human asset. In addition, this type of work teaches autonomous work and gives not only a set of skills and abilities, but also develops character traits that play an important role in the structure of the personality of a modern specialist of higher qualification.

The purpose of the article. The purpose of the article is to analyze and solve the improvement of the bachelor students' autonomous work organization, contributing to the deepening and improvement of knowledge, the formation of interest in the cognitive activity of students, the mastery of the techniques of the cognitive process and the development of cognitive abilities.

The presentation of the main material of the article. This important problem can hardly be solved only by transferring knowledge in a ready-made form from teacher to student. It is necessary to motivate the undergraduate student so that he or she would move from a passive participant in the educational process to a new level of knowledge acquisition, namely, to become an active participant in the educational process who can formulate a problem, analyze ways to solve it, find the best result and prove its correctness. The ongoing reform of higher education is related to the transition from the paradigm of learning to the paradigm of education. In this regard, it should be recognized that students' autonomous activity is not just an important form of the educational process, but should become its foundation. There are several forms of students' autonomous activities represented in table 1.

Table 1

№	Students' autonomous activities	Characteristics
1.	Repetition according to the pattern	– this form assumes the involvement of students in activities based on imitation or work according to a model, this type of activity contributes to the qualitative assimilation of the passed material, but does not allow the student to go beyond the task
2.	Obtaining new information and consolidation of knowledge	– this form is necessary for the successful promotion of work in the educational process, students not only accumulate the acquired knowledge, but also combine them depending on the tasks set
3.	Problem situation analysis	– this form of activity involves a deep analysis of the problem under study, in which the student needs to fully disclose the essence of the problem, its origins and solutions
4.	Research and creation	– this form of activity involves a deep analysis of the problem under study, in which the student needs to fully disclose the essence of the problem, its origins and solutions
5.	Design and project	– this form of activity is a key type of development of the professional and personal potential of a bachelor student, it is the design process that a student needs to put into practice theoretical knowledge and skills

The educational paradigm of modern society requires new approaches to the autonomous activity of bachelor students. Such activity should undoubtedly be one of the components of the learning process and activities of a bachelor student. It is this component of the educational process that forms the necessary general cultural and professional competencies without the direct participation of the teacher in the process of students' autonomous activity [10].

The concept of "autonomous activity" is considered in Holec's work where he considers it as the students' ability to take responsibility for their activities during the educational process with regard to all types of educational activities. The student has the skills of autonomous activity if he is able to establish and correctly formulate the goal of his activity, determine the content and sequence of work on the goal, is able to make the right choice of the methods and techniques used, and also independently manages the process of mastering and can adequately assess the result [5].

In our study, autonomous activity refers to the planned work of students, performed according to the assignment and with the methodological guidance of the teacher, but without his direct participation.

Higher education students differ from those receiving secondary education, among other things, the degree of their autonomous activity. Students' autonomous activity along with the classroom activities is an essential part of the educational process. This form of work is intended not only for mastering the discipline, it is also important for the autonomous activity skills formation in general, in educational, scientific, professional activities. It also forms the ability to take responsibility, solve a problem independently, find a way out of any situation. In a higher education, the teacher only organizes the cognitive activity of students, and the student himself carries out cognition. Autonomous activity completes the tasks of all types of educational activities. In addition, this type of work fosters independence not only as a set of skills and abilities, but also as a character trait, which plays an essential role in the personality structure of a modern highly qualified specialist.

The types and forms of autonomous work within the framework of the educational process are determined by the existing forms of student learning activities, which include lectures, seminars, practical and laboratory classes. With properly organized autonomous activity, students fully form the skills of independent planning of the educational process, setting the goal of their activities, choosing ways to achieve the goal; knows how to work in a team to achieve a common goal. Thus, autonomous activity becomes one of the main elements of the educational process. For autonomous activity to be effective, its implementation must meet a number of requirements. These include the following:

- strong motivation to obtain new information;
- ability to solve heuristic problems;
- workflow management skills;
- time management as a prerequisite for performing research work on time;
- distribution of support counseling activity forms;
- criteria and indicators for assessing the work performed.

Successful mastering by students of the skills of autonomous activity is possible only with direct monitoring by the teacher, who contributes to the formation of students' readiness for autonomous activity through a strong motivational message. It is known that the teacher's ability to correctly and clearly explain to students what role the educational process plays in their autonomous activities, the importance and relevance of the goal set for them, the need to master competencies for future professional activities, depends on the degree of students' interest in performing autonomous activities, is equally important. both for the learning process and for the future career of the student.

The teacher takes over the monitoring of students, identifies weaknesses, monitors students' readiness for autonomous activities. If a group of students is not completely ready for such activity, does not have strong motivation, does not understand the importance of autonomous activity, in this case it is necessary to adjust the process of students' autonomous activity mastering [1].

It is necessary to take into account the general level of education of the students' group and assess the ability and readiness of each individual student in the group for autonomous activity. The teacher warns students of possible difficulties, guides students' educational activities and corrects the students' knowledge to achieve maximum readiness for autonomous activity. The requirements presented by the teacher must correspond to the level of the students' knowledge, this approach will ensure the stable assimilation of the educational material both within the framework of the classroom and autonomous extracurricular activities of students. When preparing for classes, it is necessary to take into account that autonomous activity includes several processes: the process of reproduction according to a model or a reproductive and creative or creative process. In accordance with the above processes, it is possible to distinguish several levels of students' autonomous activity.

Reproductive (training) level (the purpose of this type of work is to consolidate knowledge, develop skills).

Reconstructive level (at this level, abstracts are performed, the topics of which are indicated in the educational and methodological complexes).

The creative level is due to the need for a personal approach on the part of the student. At this level, support from the teacher is not needed, the student himself analyzes the problem situation that has arisen, looks for ways to solve it with the information he has received earlier. This level involves a number of works performed by students in the framework of autonomous activities [6].

The creative level requires students to have the skills of project activity, since design and creative work, coursework and qualification work are carried out here. Project activity in this case is a necessary way to realize the creative abilities of students. The creative potential of students is revealed in the process of working on a project, when analyzing a problem situation or a creative task; setting the goal of the project, identifying the necessary conditions for the implementation of the project, its tasks and methods of implementation [9].

Project activity, as a rule, arouses great interest from students of a technical university, since this type of activity reveals on the positive side the personal qualities of students, fascinates with its originality and novelty of activity. Project activity within the framework of student autonomy ensures the comprehensive development of the student's personality, motivates him to further successful project, creative and educational activities [3].

Autonomous activity of students is carried out with pedagogical support from the teacher; the process of activity itself and the results can be presented by students in various forms in written, oral or mixed. Students provide various types of projects, reports, presentations, products of their creative activity or by demonstrating the possession of acquired general cultural and professional competencies. Also, as monitoring of activities, other forms of control can be used at lectures, practical classes, seminars and student conferences.

A distinctive feature of autonomous activity as a means of self-organization of the personality of bachelor students in the educational process is that it is aimed at the formation of a deep layer of knowledge and the development of creative potential in bachelor students. With the introduction of autonomous activity in the educational process, due to the reduction of the hours of classroom studies, the volume of bachelor students' autonomous activity has significantly increased. This approach to the educational process opens up new opportunities for both the student and the teacher. Autonomous activity turns the teacher into a mentor and organizer of students' creative project activities [2].

Note that the autonomous activity of bachelor students as part of the self-organization of the individual is accompanied by pedagogical control by the teacher. In this regard, the teacher's activities change, in addition to the main course of practical and lecture classes, the teacher is engaged in consulting. Such activities are necessary for students to successfully master the skills of self-organization in the process of bachelor students' autonomous work at each stage of the educational process.

Students' design and creative activity is one of the autonomous activity learning forms, aimed at solving academic and scientific problems, creative and research tasks. The tasks that are carried out by students mainly are on the basis of pedagogical methods and techniques.

There is a strong social need for research and creative activity of students for the personal and professional readiness formation, the level of training. The project activity of bachelor students contributes to the development of interest in the studied material, develops their abilities and the need for creative acquisition of knowledge, which is very important for a future professional in any kind of activity. The process of creative and project activities in the educational environment contributes to the formation of the necessary qualities for the self-organization of the bachelor students activities [12].

Project activity is a multi-component structure, each element of that is interconnected and manifests itself in a wide variety of forms and means. It is aimed at developing self-organization among bachelor students, their ability to work autonomously at all stages of project activity; in this context, it is assumed that not only competencies of a narrowly professional orientation are formed, but also general cultural competencies that contribute to broadening the horizons of a bachelor student, form his logical thinking, form the skills of solving various problems not only in the usual ways, but also the ability to find their own most rational ways of solving non-standard problems. When introducing design and creative technology, teachers use both traditional and modern forms and methods of teaching, which contribute to the development of research and creative activity of students.

The design and creative activity of students is a response to the demand of modern higher education, when a young specialist is required not only professional skills and abilities, but also so-called soft skills, which are formed using various forms, methods, training and education tools. Such methods and means encourage bachelor students to independent and research and creative activity in the educational process. Such an innovative method of organizing the autonomous activity of bachelor students is the so-called project method.

The aim of the project methodology is to develop self-educational activity of students, the formation of key cultural and professional competencies. Bachelor students need not only to assimilate the knowledge offered by teachers, but to learn to independently acquire this knowledge and be able to use this knowledge to solve professional practical problems. The project method changes the role of the teacher; from a source of ready-made knowledge, it turns into an organizer of the creative, cognitive and research activities of its students. In the process of working on the project, the teacher must reorient his teaching and educational activities and the work of bachelor students to a variety of autonomous student activities.

Project activities, depending on the goal, can be carried out individually, i.e. autonomously and in pairs or groups. In the case of autonomous execution of the project, the student has a number of advantages, he himself controls such factors, the time frame of the project, the priorities of the research work, group work enhances the motivation factor, each member of the group is endowed with a role depending on which he also performs autonomously a number of tasks assigned to him, such an approach to self-organization of the activity of bachelor students increases the efficiency of search and cognitive activity due to mutual control.

In terms of content and form, the design and creative work of students is more diverse than traditional educational activities, and the topics can vary depending on the wishes of the students.

The autonomous activity of students at the university plays a large role in the formation of the personality of a future specialist, contributes not only to the development of skills and abilities to work both with educational literature and with other sources recommended by teachers in educational and methodological complexes, but also gives students the opportunity to achieve high results in creative activity.

Conclusions. Summarizing the above, we come to the conclusion that the issues of goal-setting become of paramount importance in independent learning activities. This approach to the consideration of the essence of autonomous activity allows us to approach it from the position of autonomous activity of the student, which includes newly formed operations or implementation of formed earlier operations in relation to new material, i.e. transfer of operations.

Autonomous activity, considered as an activity, is a multifaceted, multifunctional phenomenon. It has not only educational but also personal and social value. In the activity-based definition, autonomous activity is an activity organized by a student himself due to his internal cognitive motives, at the most convenient, rational time from his point of view, controlled by the student in the process and by the result of the activity on the basis of teacher's mediated system control.

References:

1. Andreev V.I. Dialectics of education and self-education of the individual. – Kazan: KSU Publishing House, 1988.
2. Afanasyeva N.A. Self-organization is a factor in the success of educational activities // Basic research. – 2008. – № 2. – Pp. 60-61.
3. Gasanenko E.A. Project method in language learning // Collection of materials of the All-Russian scientific and practical conference. – 2020. – Pp. 51-54.
4. Guseva L.G. Ethnopedagogy and intercultural communication in higher education // Modern developmental psychology: main trends and prospects of research: materials of the international scientific conference on Oct. 20-21, 2015. – Prague: Vědeckovydatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2015. – Pp. 104-108.
5. Holec H. Autonomy and Foreign Languages Learning. Pergamon Press, 1979. – 53 p.
6. Kameneva G.A., Savva L.I., Bondarenko T.A., Kameneva A.E. Implementation of the competence-based paradigm of education through the implementation of the project approach in the university // Modern higher school: an innovative aspect. – 2016. – V. 8. – № 2 (32). – Pp. 88-99.
7. Khutorskoy A.V. Didactic heuristics. Theory and technology of creative learning. – M., 2003.
8. Kulakova E.A. Development of students' creative abilities in the process of design and educational research activities. – M.: Research Institute of School Technologies, 2016. – 240 p.
9. Lukina O.A., Savva L.I., Gasanenko E.A., Soldatchenko A.L. Development Orientation of Technical University Students in Awareness of Personal Image and Capacity as the Conditions of Professional Image Formation // Problems of modern pedagogical education, 2018. – № 59-4. – Pp. 60-64.
10. Saidmuratova U.R. The value of the development of methodological and organizational approaches in ensuring the autonomous work of students / U.R. Saidmuratova. – Text: direct // Young scientist. – 2019. – № 43 (281). – S. 294-296. – URL: <https://moluch.ru/archive/281/63385/> (date of access: 05/09/2021).
11. Savva L.I., Gasanenko E.A., Shakhmaeva K.E. Readiness of students of a technical university for teamwork as the basis of a professional image // Prospects for Science and Education. – 2018. – № 6 (36). – Pp. 56-64.
12. Savva L.I., Saygushev N.Ya., Vedeneva O.A. Pedagogy in a systemic presentation. Magnitogorsk, 2015.
13. Teslenko A. N. Organization and self-organization of youth in the process of socialization. – Tomsk: IOM SO RAN, 2001.

Pedagogy

UDC 378.2

senior teacher **Banartseva Arina Vladimirovna**

Samara State Technical University (Samara);

candidate of pedagogical Sciences,

associate Professor Kaplina Ludmila Yurievna

Samara State University of Social Sciences and Education (Samara)

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF STUDENTS' READINESS FOR SELF-EDUCATION

Аннотация. Целью исследования является теоретическое обоснование эффективности психолого-педагогических условий формирования готовности студентов к самообразованию. Для того чтобы ответить на вопросы о готовности студентов к самообразованию, каким навыкам и умениям самообразовательной деятельности следует обучать, мы провели исследование и сравнение компонентов готовности, необходимых для самообразования студентов. Анализ теоретических подходов позволил нам определить самообразование как сложное системное явление и выделить следующие компоненты готовности студентов к самообразованию: когнитивный, рефлексивно-деятельностный и мотивационный. Научная новизна исследования заключается в описании специально организованных психолого-педагогических условий, способствующих формированию или дальнейшему развитию компонентов готовности к самообразованию студентов.

Ключевые слова: самообразование, готовность, когнитивный, рефлексивно-деятельностный и мотивационный компоненты, психолого-педагогические условия.

Annotation. The purpose of the research is to theoretically substantiate the effectiveness of psychological and pedagogical conditions for the formation of students' readiness for self-education. In order to answer the questions about the students' readiness for self-education, which skills and abilities of self-educational activity should be taught, we conducted a study and comparison of the components of readiness that are necessary for self-education of students. The analysis of theoretical approaches helped us to determine self-education as a complex systemic phenomenon and to single out the following components of students' readiness for self-education: cognitive, reflexive-activity and motivational. The scientific novelty of the research is to describe specially organized psychological and pedagogical conditions which contribute to the formation or further development of the components of readiness for students' self-education.

Keywords: self-education, readiness, cognitive, reflexive-activity and motivational components, psychological and pedagogical conditions.

Introduction. Today, an indisputable fact is the increase in the importance of education and especially self-education as a necessary condition for adaptation and competitiveness of an individual in the labor market. Self-education is an important factor in self-creation, self-improvement of an individual in the professional and outside the professional sphere. It has a high individual and social value.

The strategy of innovative development of the Russian Federation for the period up to 2020 defines the key requirements for the process of training a qualified, competitive specialist: he must be fluent in innovative technologies, be ready to constantly grow professionally, have the ability to transform acquired knowledge in the professional sphere, have critical thinking, form and develop skills for self-education.

The permanent growth of these requirements affects not only the organization of the educational process, but also the students' assimilation of the knowledge system and the formation of professional competencies.

The relevance (актуальность) of the research topic is due to the following existing contradictions between, on the one hand, the need of society for specialists who are able to adapt to continuously changing social and professional conditions, who are ready for self-education, the need to improve the quality of training of future specialists to a level at which they will act as subjects of educational activity solving professional problems, and, on the other hand, the lack of adequate systems for planning and organizing self-educational activities in the process of studying at a university.

In the current conditions, university teachers are faced with the task of creating and introducing into pedagogical practice new, more advanced methods and systems of teaching that will activate the independent mental activity of students.

In our study, we will consider the psychological and pedagogical conditions of self-education of university students.

The presentation of the main material of the article. It should be noted that the self-educational activity of students has not been specially studied. The scientific and pedagogical foundations of the formation of students' readiness for self-educational activity in the learning process have not been sufficiently developed. This problem in various aspects was considered in the works of I.Ya. Lerner, N.N. Lobanov, M.N. Skatkin and others [5; 6; 11].

Questions of pedagogical self-education were investigated by G.I. Vergeles, A.A. Kolesnikov, S.S. Lebedev [12; 3; 4].

In the psychological and pedagogical literature, self-educational activity is viewed through the prism of "self" concepts. For a more accurate understanding of the problem, it is advisable to consider the concept of "self-educational activity" in its connection with the concepts of "self-education" and "self-knowledge", "self-education", "self-control", "self-esteem", "self-development". According to V.P. Bepalko, self-learning is a didactic process consisting of a set of functioning algorithms aimed at processing information and implementing the assimilation process and a control algorithm aimed at monitoring and correcting the fulfillment of the instructions of the functioning algorithm and performed by the student himself [1]. Self-knowledge is a set and sequence of actions, as a result of which the goal is achieved, that is, knowledge about oneself, the image of I, the I-concept. Self-knowledge is a process of knowing oneself, one's potential and actual properties, personal and intellectual characteristics, relationships with others, behavioral characteristics, carried out both in the external and in the internal world.

The category of self-education has been studied in the works of A.I. Kochetov, L.I. Ruvinsky, P.N. Osipov, and others. In particular, A.I. Kochetov considers self-upbringing to be "purposeful development of a diverse social experience by a person, self-development, conscious and controlled by the individual, in which, in accordance with the requirements of society, the goals and interests of the person himself, the forces and abilities projected by him are formed". Self-control, according to I.L. Naumchenko, is a conscious management of one's cognitive activity, which ensures the depth and strength of the student's assimilation of the knowledge being studied, the formation of appropriate skills, and reveals the ways of further improving this activity. It acts as one of the forms of manifestation of such qualities of a student's personality as activity and independence, conscientiousness and self-criticism, purposefulness in acquiring knowledge and practical skills [10].

Self-esteem is an element of self-awareness, characterized by emotionally rich assessments of oneself as a person, one's capabilities and abilities. Self-development is a continuous process in which, under the influence of certain motives, specific goals are set and achieved by changing their own activities, behavior or by changing themselves [1]. Self-development is possible at a certain stage of age-related development, when self-regulation mechanisms have been formed. Self-development is the need for self-improvement, self-movement, building oneself as a person.

With age, the role of an individual's own activity gradually increases, transforming from adaptive activity into non-adaptive, own, creative activity. Self-development is possible in the presence of basic mental formations: reflection, goal-setting, planning and anticipation of the results of one's own activity. The process of developing self-educational activity is very complex and rather lengthy. Self-educational activity is a process in which the educational and educational functions of students are combined, aimed at the formation of the professional skill of the individual.

With all the variety of definitions of self-education given by domestic researchers (Gromtseva A.K., Pidkasisty P.I., Serikov G.N., etc.), they agree on the main thing: self-education is a part of the system of lifelong education, independent, specially organized, systematic cognitive activity [2; 10].

To answer the questions about how to create a stimulating educational environment, what skills and abilities of self-educational activity should be taught, we conducted a study and comparison of the readiness components that are necessary for self-education of students of a humanitarian university.

Analysis theoretical approaches to understanding self-education as a complex systemic phenomenon made it possible to single out the following components of students' readiness for self-education: cognitive, reflexive-activity and motivational.

The cognitive component presupposes general educational and special knowledge, is determined by the basic culture of the individual, the presence of sufficient professional knowledge and skills to apply it, as well as the adequacy of self-esteem, and the students' ideas about himself and his individual characteristics as a subject of cognitive and professional pedagogical activity.

Closely related to the cognitive is the reflexive-activity component of readiness. It provides the ability to comprehensively apply knowledge and skills in solving problems of professional self-education, including a reflexive assessment of one's own activities. This component involves the management of the process of self-education from awareness of the need, setting a goal to the implementation of self-control of the results.

The reflexive-activity component presupposes the student's ability to analytically comprehend his actions, to choose the options, and to express the attitude towards learning. We believe that this component can be considered as integrating, because on its basis and with its participation other components can fully function [7].

The motivational component can be understood as the motivation for learning and the emotional attitude to students' learning activity. It consists of realizing the personal and social significance of lifelong education, professional development and broadening students' horizons, the presence of persistent cognitive interests, attitudes, a formed sense of duty and responsibility. The problem of motivation has been of particular importance since it is one of the most important conditions for the success or failure of learning. The research has shown that motivation is more dynamic than cognitive and intellectual. Changes in motivation happen quickly. Many researchers consider the motivational component to be the most important in the structure of readiness (A.K. Gromtseva, A.K. Markova, G.I. Shchukina), since self-education is characterized by voluntary and personally significant activity as we have already indicated. The main function of this component is stimulating, motivating and value-orienting [2].

Our research work was carried out at a humanitarian university. The purpose of this work is to identify the components of readiness for self-education among humanitarian university students.

The study was based on the assumption that specially organized psychological and pedagogical conditions will contribute to the formation or further development of the readiness components for self-education of university students.

The research was carried on a group of students consisted of 15 people.

For the purposes of the research, we used the following questionnaires: "Ability to self-education".

Questions of the questionnaire "Ability for self-education" for students of the experimental group:

1. Ability to plan.
2. Skills of organizing activities.
3. Ability to work with information.
4. The level of motivation.
5. Self-control skills.
6. The level of cognitive activity.
7. The level of academic achievement.

The significance of the questions was posed to the students from 1 to 10. The analysis of the answers to the questions of the students' questionnaire showed in percentage term:

1. Ability to plan – 20%.
2. Skills in organizing activities – 27%.
3. Ability to work with information – 30%.
4. The level of motivation – 25%.
5. Self-control skills – 15%.
6. The level of cognitive activity – 18%.
7. The level of academic achievement – 75%.

Checking the results of the diagnostics carried out using a questionnaire, we can reveal that the majority of students showed a low level of motivation. They named only one area of important student life – this is “The Level of academic achievement” by almost all the survey participants.

Students motivated to self-education have tried to prove themselves not only in the educational process. Such students participate in various subject Olympiads, student scientific conferences of various levels, scientific research, professional events, etc. In addition, they are ready to combine their study with the work in the field of their profession, and the salary is not very interesting for them, the most important thing is “immersion in profession”, getting some practical professional skills.

Based on our research, it should be noted that reflexive processes play a special role in the component composition of readiness components, ensuring the interconnection of all components, as well as the students' subject position. In our opinion a complex characteristic of students' readiness for self-educational activity can be the ability to develop and implement an individual self-education program.

The presented content of the components (cognitive, reflexive-activity and motivational) can serve as a basis for the development of criteria and indicators of students' readiness level formation for self-educational activity, as well as for determining the directions of preparing students for professional self-education.

The formation of readiness for self-education requires the creation of certain psychological and pedagogical conditions and the development of technology for organizing systematic work to form the skills and abilities of self-educational activity.

The students' readiness level for self-education can be higher if the following conditions are met:

- the formation of students' motivational sphere of professional development (one of the components of professional self-awareness);
- realizing the meaning and value of self-education, with the emerging persistent moral and volitional qualities of a future specialist (a component of self-education and self-development);
- the development of new technologies for independent work in the educational process;
- the systematic application of active teaching methods;
- the formation of students' skills to plan, the implementation and control (self-control) of their self-educational activities [7].

We have studied the conditions for the effectiveness of the university students' independent work. These conditions include:

- the formation of students' general culture, their psychological culture and culture of health (physical, psychological, spiritual) in the process of mastering the disciplines concerning their future profession;
- carrying out diagnostics of individual psychological (personal and intellectual) characteristics of students for the purpose of self-knowledge, which inevitably contributes to student's self-education and self-development;
- ensuring the activation and effectiveness of students' cognitive activity through: 1) the formation of motivation based on learning in accordance with the students' propensity to a certain professional activity; 2) systematization and structuring of the educational information and its presentation according to the deductive principle; 3) students' joint activities in the development of educational information;
- ensuring the development of intellectual, professional and creative abilities of students;
- completing a creative educational environment in the subject areas of knowledge by teachers, where the person is active and he or she is given freedom to act and to develop relevant educational programs based on the didactic tools and teaching aids including control tools.

In the course of our study of psychological and pedagogical conditions of self-education, it can be concluded that university teachers are faced with the tasks of creating and introducing into pedagogical practice new, more advanced methods aimed at increasing the level of students' motivation for the development of components of readiness for independent work [8].

Conclusions. In conclusion the research on this issue showed that self-education is a form of learning that corresponds to a didactic goal in each specific situation: assimilation of educational content, which forms students at all stages of their movement from ignorance to knowledge; helping to solve a certain class of cognitive tasks and to carry out the corresponding advancement from lower to higher levels of mental activity; developing in the student a psychological attitude to his desire to independently systematically replenish his knowledge and develop the ability to navigate in the flow of scientific and public information when solving new cognitive tasks.

The psychological and pedagogical conditions for the formation of students' readiness for self-education are expansion and addition of the content of academic disciplines, integration of traditional and innovative teaching methods; organization of an innovative system of the educational process, stimulating students to achieve success in independent work; the formation of the subjective position of students in the implementation of an self-educational trajectory as a way of organizing independent work.

References:

1. Bespalko V.P. Components of pedagogical technology. – M.: Pedagogika, 1989. – 192 p.
2. Gromtseva A.K., Karpova A.F., Raisky B.F. Preparing young people for self-education is an urgent task of the school // Guidance on self-education of schoolchildren: From work experience / Ed.-comp. B.F. Raisky, M.N. Skatkin. – M.: Education, 1983. – p. 9-27.
3. Kolesnikov A.A., Tkachenko V.N., Borisova L.G. Effectiveness of education. – M.: Pedagogika, 1991. – 272 p.
4. Lebedeva S.S. Criteria for the effectiveness of self-education of organizers of extracurricular and extracurricular work // Content and methods of self-education of teachers-educators: Sat. scientific. tr. / Resp. ed. P.G. Pshebel – M.: APN USSR, 1984. – p. 48-52.
5. Lerner I.Ya. Didactic foundations of teaching methods. – M.: Pedagogika, 1981. – 185 p.
6. Lobanov N.N. The relationship between self-education and other forms of professional development // Content and methods of self-education of teachers-educators: Sat. scientific. tr. / Ed. P.G. Pshebel. – M.: APN USSR, 1984. – p. 67-73.
7. Malchukova N.N. Willingness of students to self-education in the perspective of professional self-determination // N.N. Malchukova, S.V. Kulikova. – Text: direct // Young scientist. – 2017. – № 10 (144). – p. 434-436.
8. Mamaeva V.A. Actual problems of independent work of students // Actual problems of science and education in a modern university: Proceedings of the III Intern. scientific-practical Conf., June 7-10, 2017, Sterlitamak. – Part II. from. – p. 512-516

9. Naumchenko, I.L. Independent educational work of students / I.L. Naumchenko. – Saratov: Publishing house Sarat. University, 1984. – 148 p.
10. Serikov G.N. Self-education in human life // Bulletin of the South Ural state. un-that. – Chelyabinsk: SUSU, 2001. – Issue. one.
11. Skatkin M.N. Self-education guidance of schoolchildren: From work experience / Ed.-comp. B.F. Raisky, M.N. Skatkin. – M.: Education, 1983. – p. 3-8.
12. Vergeles G.I., Lugansky V.D. Methodology and technique of self-education // Content and methodology of self-education of teachers-educators: Sat. scientific. tr. / Resp. ed. P.G. Pshelbelsky. – M.: APN USSR, 1984. – p. 33-39.

Педагогика

УДК 378.1

кандидат педагогических наук Бахлова Наталья Анатольевна

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

доцент кафедры инженерных и технологических

дисциплин Спиченко Антон Алексеевич

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

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КОМПЛЕКС КАК ВЕДУЩИЙ ЭЛЕМЕНТ ПОСТРОЕНИЯ СИСТЕМЫ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье дан краткий обзор существующих моделей социального партнерства в России и за рубежом. Авторы предлагают рассмотреть один из новых форматов социального партнерства – профессионально-образовательный комплекс, предложена его структура, включающая блоки: целевой, структурно-содержательный, организационный, блок анализа и коррекции взаимодействия, результативный, представлена характеристика каждого блока.

Ключевые слова: социальное партнерство, работодатели, профессионально-образовательные комплексы.

Annotation. The article provides a brief overview of the existing models of social partnership in Russia and abroad. The authors propose to consider one of the new formats of social partnership – a professional and educational complex, its structure is proposed, including the following blocks: target, structural and content, organizational, block of analysis and correction of interaction, effective, and the characteristics of each block are presented.

Keywords: social partnership, employers, professional and educational complexes.

Введение. Процессы, развивающиеся в современном обществе, серьезно влияют на становление новой системы образования России, внутри которой на сегодняшний день накопилось достаточное количество проблем. Одним из таких наболевших вопросов можно выделить сложившиеся противоречия между системой высшей профессиональной школы и ее социальными партнерами (работодателями).

На сегодняшний момент российские исследователи указывают на то, что многие вузы хотя и накопили достаточный опыт сотрудничества с социальными партнерами, но говорить о разработанной научной основе взаимодействия учебных организаций с работодателем пока рано.

Так, В.Н. Сучков, Р.С. Сафин, Е.А. Корчагин понимают взаимодействие работодателей и образовательных организаций как некую совокупность мероприятий, методов, моделей и средств, ориентированных на обеспечение и поддержание заданного уровня качества профессиональной подготовки на всех ее этапах, включая формирование контингента студентов; обучение и воспитание в учебном заведении; трудоустройство и стажировки; повышение квалификации специалистов [6].

Внутри нашего исследования под социальным партнерством в сфере высшего профессионального образования мы будем понимать особый тип взаимоотношений между вузами и различными социальными институтами, в основу которых положено удовлетворение спроса на профессиональные компетенции различных групп потребителей [1].

Изложение основного материала статьи. Наиболее подробно эти вопросы освещены зарубежными исследователями и это объясняется просто – система социального партнерства в западноевропейских странах начала формироваться в середине XX века [3, с. 6]. Наши заключения основаны на исследованиях О. Олейниковой и А. Муравьевой, которые в своих работах предлагают рассматривать три основные модели социального партнерства за рубежом: либеральная модель; неокорпоративная модель; модель государственного вмешательства. В основу данной классификации положен принцип «распределения ролей в развитии профессионального образования между государством, компаниями и профсоюзами» [3, с. 111-120].

Так, для Великобритании характерна реализация либеральной модели, при которой ведущую роль отводят работодателям (предприятия/компании). Работодатели, в свою очередь, ежегодно разрабатывают и публикуют «Заявление о требованиях к квалификациям высшего образования» [3, с. 111-120]. Данный документ строится на основе анализа рынка труда и тех изменений, которые в нем происходят. Далее разрабатываются мероприятия, позволяющие решить выявленные несоответствия. Государству же в данной модели отводятся функции по установлению уровней квалификационных стандартов для выпускников, по распределению средств на обучение и контролю за качеством профессионального образования [3, с. 111-120].

В неокорпоративной модели (Дания и Нидерланды) «главную скрипку» играют ассоциации работодателей и профсоюзов, от государства же требуется придание законности принятым на основе группового голосования решениям [3, с. 111-120].

Во Франции функционирует модель государственного вмешательства, которая определяется тем, что государство формирует систему профессионального образования [3, с. 111-120].

Для Германии характерна система профессионального обучения, соединяющая элементы неокорпоративной модели (групповой консенсус по вопросам содержания и итоговой аттестации) и либеральной модели (финансирование профессионального образования) [3, с. 111-120].

Для России ситуация, сложившаяся в взаимодействии образовательных организаций с работодателями, все еще остается «конфликтной» [7, с. 254-260]. И это вытекает не только из слабой нормативно-правовой базы социального сотрудничества, но также множества других вопросов, касающихся отсутствия адекватных механизмов взаимодействия.

Е.П. Илясовым были выделены три, наиболее типичные для России, модели взаимодействия вузов и их социальных партнеров: традиционная (или консервативная), информационная и инновационная [3].

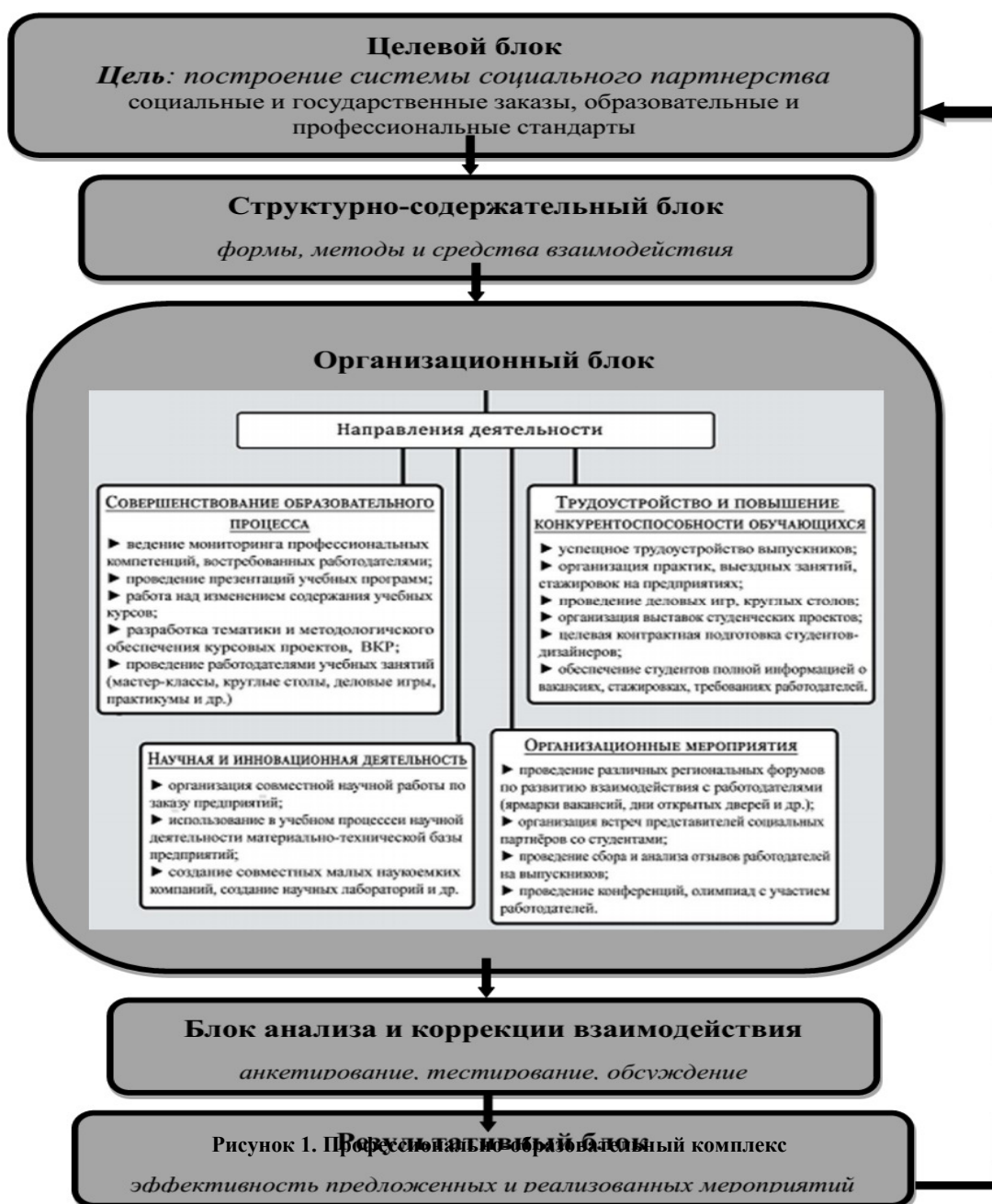
Традиционная модель (Модель 1) включает организацию и проведение различных видов практик (учебные, производственные, преддипломные), стажировок, повышений квалификации преподавателей вузов на базе предприятий и организаций и т.д.

В основу инновационной модели (Модель 2) положен принцип научно-производственного сотрудничества: университетские технопарки, инкубаторы технологий, студенческие конструкторские бюро; центры трансфера технологий при вузах; система эндаумента; технопарки и ИТ-парки при вузах и т.д. [3].

К главному механизму информационной модели (Модель 3) взаимодействия вузов с предприятиями-работодателями стоит отнести взаимный обмен информацией, включающий состояние и перспективы развития рынка труда, требования к профессиональной подготовке специалистов и т.д. [3].

На сегодняшний момент в большинстве вузов РФ сотрудничество с социальными партнерами включает все три перечисленные модели в различных соотношениях их долей.

При этом одной из главных проблем социального партнерства остается то, что работодатели «все еще остаются сторонними наблюдателями» [1]. Мы считаем, чтобы привлечь работодателей «на свою сторону», необходима разработка долговременной программы сотрудничества. Так, В.Н. Сучков, Р.С. Сафин и Е.А. Корчагин видят решение этой проблемы в построении комплекса социального партнерства [5, 6]. Мы полностью разделяем эту точку зрения и предлагаем свою структуру профессионально-образовательного комплекса, включающую следующие блоки: целевой, структурно-содержательный, организационный, блок анализа и коррекции взаимодействия, результативный. В качестве примера в нашей статье мы будем говорить о профессионально-образовательном комплексе, функционирующем на базе кафедры Инженерных и технологических дисциплин Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского.



Так, целевой блок представляется нам системообразующим элементом проектируемого комплекса, содержащим требования, в основе которых положены как образовательные и профессиональные стандарты, так и социальные и государственные заказы.

Структурно-содержательный блок включает определение сущности основных форм, методов и средств взаимодействия. Также блок содержит договоры о сотрудничестве и их направления, особенности работы, другие нормативные документы (локальные акты, приказы и т.д.).

Организационный блок комплекса включает стратегический план сотрудничества, составленный по каждому направлению подготовки, который реализуется на выпускающей кафедре.

В конечном виде стратегический план включает четыре направления деятельности: совершенствование образовательного процесса; трудоустройство и повышение конкурентоспособности обучающихся и выпускников; научная и инновационная деятельность; организационные мероприятия [1]. Содержание каждого из направлений сотрудничества представлено на Рисунке 1.

Блок анализа и коррекции взаимодействия позволяет выявить как определенные достижения, полученные за время сотрудничества и способствовавшие совершенствованию образовательного процесса подготовки современного конкурентоспособного специалиста, так и проблемы, с которыми пришлось столкнуться при непосредственном общении с социальными партнерами.

Так, первоочередные вопросы, которые пришлось решать при построении диалога с работодателями, связаны не столько с поиском взаимовыгодных направлений сотрудничества, сколько налаживания общего языка между «теоретиками» и практиками от реалий современной российской промышленности. Своеобразным катализатором налаживания взаимоотношений стали дискуссионные площадки в рамках работы совместных научно-практических конференций, программы которых включали презентации потенциала современных выпускников, проведение переговоров и заключение договоров на целевую подготовку специалистов.

Для воплощения в жизнь задуманных перспектив, на кафедре для студентов-договорников была предложена разработка индивидуальной траектории формирования «дополнительных» профессиональных компетенций, оценка и корректировка которых осуществляется во время работы над проектом в научно-исследовательских кружках университета, в ходе выполнения и на защите курсовой и выпускной квалификационной работы, прохождения различных видов практик. При этом тематика, структура и содержание заданных проектов согласовывается с работодателями.

Есть еще один вопрос, который серьезно осложняет «процесс понимания друг друга»: специалисты-практики имеют весьма приблизительное представление об организации образовательного процесса в современном вузе. Для решения подобных задач проводятся расширенные заседания кафедр в формате круглого стола, на данных мероприятиях социальных партнеров знакомят с многоуровневой системой высшего образования, со структурой и содержанием федеральных государственных образовательных стандартов, с информационно-коммуникационным обеспечением учебного процесса, реализованным в единой информационно-образовательной среде университета.

Результативный блок позволяет представить эффективность работы профессионально-образовательного комплекса. Обычно это происходит на этапе итоговой государственной аттестации (ИГА), которая на сегодняшний день включает государственный экзамен, а также выполнение и защиту выпускной квалификационной работы. Как отмечалось выше, над тематикой и содержанием выпускных проектов обучающиеся работают совместно с работодателями, что позволяет полностью отказаться от типовых проектов, сделать их намного актуальнее. В дальнейшем предполагается разработка процедуры защиты дипломных проектов непосредственно на предприятиях заказчика (социального партнера).

Выводы. В заключении мы можем сказать, что эпоха «стихийной» работы с работодателями канула в лета. Сегодня от этого сотрудничества ждут не только много интересных совместных проектов, а, прежде всего, приход на производство специалиста, отвечающего всем требованиям современного рынка труда. На этом основании заявленный профессионально-образовательный комплекс можно считать одним из перспективных проектов социального партнерства в сфере высшего профессионального образования, поскольку подобная форма позволяет не только совместить традиционные и совершенно новые виды взаимодействия вузов со своими стратегическими партнерами-работодателями, но и сделать его функционирование плановым, рассчитанным на длительное сотрудничество.

Литература:

1. Бахлова Н.А., Социальное партнерство в процессе подготовки будущих дизайнеров / Н.А. Бахлова, Е.Н. Ковешникова, П.А. Ковешников // Образование и общество. – Научный журнал: Орел: ОГУ им. И.С. Тургенева, 2020. – Вып. №3 (122). – С. 70-78
2. Илясов Е.П. Взаимодействие вузов и работодателей в условиях развития рыночных отношений в экономике и проблема трудоустройства выпускников учреждений профессионального образования / Е.П. Илясов // Ученые записки казанского государственного университета, том 150, кн. 4 «Гуманитарные науки», – 2008. – С. 208-221.
3. Олейникова О., Муравьева А. Социальное партнерство в сфере профессионального образования в странах Европейского союза Высшее образование в России. – № 6, 2006 – С. 111-120.
4. Руткевич М.Н. Социальная структура. / М.Н. Руткевич – М., 2004. – С. 6.
5. Сучков В.Н., Сафин Р.С., Корчагин, Е.А. Основные этапы, формы и способы взаимодействия образовательных учреждений с работодателями / В.Н. Сучков, Р.С. Сафин, Е.А. Корчагин // Вестник Казанского технологического университета. – Выпуск № 3, 2008.
6. Сучков В.Н., Сафин Р.С., Корчагин Е.А. Научно-методические аспекты взаимодействия образования и производства / Известия КазГАСУ. – 2011. – № 2 (16). – С. 352.
7. Хазова С.А. Критерии развития конкурентоспособности личности / С.А. Хазова // Вестник Адыгейского государственного университета. – Сер. Педагогика и психология. – Майкоп, 2011. – Вып. 2. – С. 254-260.
8. Черемисина Е.В. Социальное взаимодействие вузов с государственными структурами и работодателями в процессе управления качеством образования: автореф. дис.... канд. социол. наук. / Черемисина Елена Владиславовна. – Тюмень, 2009. – 24 с.
9. Чванова М.С. Социальное партнерство в сфере профессионального образования // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус, № 2 (10). – 2006. – С. 48-49.

УДК 37.04-053

кандидат педагогических наук, доцент Бахуташвили Татьяна Викторовна
 Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь);
кандидат педагогических наук, доцент Черникова Ирина Владимировна
 Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь)

РОЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ФОРУМОВ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА МОЛОДЕЖИ

Аннотация. Статья посвящена анализу возможностей образовательных форумов в развитии личностного потенциала молодежи. В ней представлена комплексная характеристика образовательных форумов, авторский подход к их классификации. Особое внимание авторами уделяется раскрытию преимуществ образовательных форумов, их отличительных особенностей и возможностей реализации принципов инновационных образовательных трендов.

Ключевые слова: молодежь, обучение, социальное воспитание, личностный потенциал молодежи, молодежные форумы, образовательные форумы.

Annotation. The article is devoted to the analysis of the possibilities of educational forums in the development of the personal potential of young people. It presents a comprehensive description of educational forums, the author's approach to their classification. The authors pay special attention to the disclosure of the advantages of educational forums, their distinctive features and opportunities for implementing the principles of innovative educational trends.

Keywords: youth, education, social education, personal potential of young people, youth forums, educational forums.

Введение. Российское общество претерпевает кардинальные изменения, затрагивающие все аспекты жизнедеятельности социума, что предъявляет принципиально новые требования к воспитанию и обучению подрастающего поколения. В связи с чем актуальные преобразования наиболее ярко проявляются в системе образования и молодежной политике. Существующая система образования, должна быть ориентирована на решение важнейшей задачи – развитие личностного потенциала молодежи. Востребованным становится формирование личностных ресурсов молодого поколения, обеспечивающих устойчивое стремление к профессиональной самореализации, готовность к непрерывному самообразованию, способность творчески подходить к осуществлению ведущей деятельности, проявлять социальную и инновационную активность. Поскольку молодежь является ресурсом человеческого капитала, источником общественного развития, государство все больше концентрирует внимание на молодежи, как одной из самых мобильных, активных, инициативных, динамично развивающихся социально-демографических групп.

Современные реалии диктуют спрос на человека нового формата, обладающего личностной мобильностью, высокой адаптивностью, конкурентоспособностью. Неотъемлемыми составляющими личностной эффективности становятся развитое аналитическое мышление, быстрая обучаемость, эмоциональный интеллект, многозадачность. Новые требования к личностным характеристикам успешного профессионала и активного члена общества актуализируют потребность в создании инновационного образовательного пространства, разработке и внедрении передовых образовательных технологий, ориентированных на всестороннее развитие личности молодого человека.

В настоящее время в России все большую популярность приобретают молодежные образовательные форумы, которые направлены на создание условий для самореализации молодежи, раскрытие и реализацию их личностного и профессионального потенциала, развитие профессиональных, интеллектуальных, творческих и других компетенций, востребованных в современных социально-экономических условиях.

Анализ отечественного и зарубежного опыта в данной области показывает, что одной из эффективных технологий в сфере образования и социального воспитания молодежи являются форумы различной направленности, в том числе и образовательные. Образовательные форумы являются уникальной площадкой, призванной оказывать влияние на процесс формирования, воспитания личности через потенциал образования.

Таким образом актуальность поднятой проблематики обусловлена:

- возрастающей потребностью в развитии личностного потенциала молодежи, формировании личностных ресурсов молодого поколения, обеспечивающих их успешность в профессиональной сфере и социальной жизни;
- востребованностью в педагогической практике принципиально новых образовательных технологий, вызывающих интерес у молодого поколения, удовлетворяющих их познавательные потребности и запросы в сфере образовательных услуг;
- необходимостью расширения практики образовательных форумов так как они имеют огромный педагогический потенциал, который реализуется через комплексное сочетание ценностных, содержательных, технологических и методических средств, способных осуществлять воспитательное, обучающее воздействие на молодого человека.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время относительно новой формой активности молодежи можно считать образовательные форумы, целевой ориентир которых направлен на предоставление возможностей для раскрытия потенциала молодежи, формирования активной жизненной позиции, получения новых знаний, развития профессиональных компетенций и др.

Современные социально-экономические реалии, яркая трансформация рынков, активное развитие технологий во всех сферах жизнедеятельности человека предъявляют новые запросы и требования к образованию и образовательным результатам, которые необходимы человеку для успешной интеграции, социализации в постоянно изменяющихся условиях современной жизни и для эффективного построения своей жизненной и профессиональной стратегии.

Содержание образовательных форумов заключается в создании площадки для презентации современных образовательных технологий и методик в сфере обучения, развития разносторонне развитой личности.

Основополагающей целью образовательных форумов вне зависимости от уровня их организации является создание особой среды, включающей в себя социокультурные, коммуникативные, образовательные и личностно-развивающие компоненты и способствующей самоопределению представителей молодого поколения, их самореализации, поддержки молодежных инициатив, формированию компетенций, вытребованных в современных реалиях и в целом приращению человеческого капитала.

Основным преимуществом образовательных форумов является то, что они предоставляют возможность широкому кругу представителей молодого поколения не только презентовать экспертному сообществу собственные инициативы, идеи и проектные разработки, но и получить актуальное обучение у ведущих преподавателей отечественной и зарубежной

системы образования, специалистов-практиков, представляющих различные сферы профессиональной деятельности в зависимости от тематической ориентации конкретного молодежного форума.

В общем виде образовательный форум можно представить, как уникальную информационно-образовательную, обучающую, коммуникативно-дискуссионную площадку, которая направлена на решение следующих задач:

- распространение эффективных педагогических, обучающих практик, актуальных в современной образовательной и социальной действительности;
- предоставление качественного обучения в рамках определенной образовательной программы в соответствующей профессиональной области;
- трансляция инновационных, прогрессивных теоретических и практических разработок;
- развитие социальной, образовательной грамотности и компетентности;
- создание условий для развития личностных характеристик, способствующих самоопределению, самореализации, самосовершенствованию, самоактуализации в условиях непрерывного образования;
- повышение профессиональных, интеллектуальных, творческих и других компетенций;
- организация действенной системы раскрытия, определения, оценки, содействия и стимулирования молодежных инициатив.

Образовательные форумы бывают различной направленности. Основываясь на анализе современных исследований [1, 3], мы предлагаем классификацию образовательных форумов по методу формирования набора тем:

1. Тематические – это образовательные форумы, в которых четко определены тематические границы, они строятся в соответствии отраслевой (экономические, социально-политические, технические и др.) или предметной (математические, педагогические, социологические и др.) тематики.

2. Проблемные – образовательные форумы с определенным проблемным полем, чаще всего связаны с актуальными вопросами и проблемами в различных сферах жизнедеятельности общества.

3. Постоянно действующие – образовательные форумы, имеющие традицию проводиться ежегодно с основным целевым ориентиром – популяризация различных сфер приложения активности молодежи, обучение, развитие наиболее востребованных личностных и профессиональных компетенций.

Ярким примером представленной классификации является олимпиада «Я-профессионал», в рамках которой проводятся различные тематические, профильные, проблемные, междисциплинарные образовательные форумы. Мероприятия, проводимые в рамках данных образовательных форумов, отличаются практической ориентацией и объединяют талантливую молодежь всех субъектов Российской Федерации. Образовательные форумы в рамках олимпиады «Я-профессионал» предполагают интеграцию совместных усилий ведущих отечественных вузов и компаний. Молодые люди получают возможность взаимодействия и общения в профессиональном сообществе, включающем в себя признанных экспертов и специалистов в определенной области. Здесь у них формируются представления о тенденциях развития интересующей их профессиональной деятельности, актуальных профессиональных требованиях, запросах и предпочтениях потенциальных работодателей [2].

Направленность образовательных форумов в рамках олимпиады «Я-профессионал» достаточно широка, выделим некоторые:

– Образовательный форум по математике и искусственному интеллекту. Участники форума знакомятся с ролью и местом математики в современной науке, с возможностями реализации своих знаний на практике, с передовыми разработками и проектами в области искусственного интеллекта, с известными исследователями, учеными, представителями крупнейших IT-компаний, цифровых гигантов и финтех-пионеров, таких как Яндекс, ABBYY, Mail.ru Group, Сбер, Тинькофф Банк и др.;

– Образовательный социогуманитарный форум. Форум направлен на развитие социогуманитарных наук, обучение методам исследования социальных процессов, знакомство молодежи с актуальными трендами на современном рынке труда, с запросами работодателей на востребованные образовательные услуги и др.;

– Образовательный форум «Тебе решать!». Форум характеризуется сквозной тематикой, базовые направления: информационная и кибербезопасность, программирование и информационные технологии; предпринимательство и др. Основной задачей является научить проектному подходу для реализации как рутинных, так и нестандартных задач на основе генерации новых идей, креативного мышления;

– Образовательный форум Президентской академии по государственному и муниципальному управлению. Форум создает уникальные условия для активных, талантливых студентов для продвижения своих идей и проектов по развитию органов государственной власти и местного самоуправления. Дает возможность обучаться новым управленческим моделям, поработать над своим личностным ростом, профессиональным развитием, начать карьеру в системе государственного и муниципального управления.

Необходимо отметить, что образовательные форумы имеют огромный педагогический потенциал, который реализуется через комплексное сочетание ценностных, содержательных, технологических и методических средств, способных осуществлять воспитательное, обучающее воздействие на человека.

В качестве отличительных особенностей образовательных форумов можно выделить:

- наличие различных ресурсов: профессиональных, образовательных, методических, информационных, социальных, культурных и др.;
- возможность получения качественного обучения с использованием передовых образовательных технологий;
- возможность профессиональной экспертной оценки инновационных идей, разработок, проектов представителей молодежи и реализация их в реальной практике.

Также следует подчеркнуть, что образовательные форумы позволяют реализовывать принципы новых трендов в образовании. Согласно исследованиям С.Ю. Поповой, Е.В. Прониной к этим принципам следует относить:

1. Принцип индивидуализации. Данный принцип позволяет опираться на индивидуальные образовательные потребности и приоритеты каждого участника форума. Сущность этого принципа состоит в том, что каждый участник образовательного форума может сконструировать и пройти собственный путь к освоению того знания, которое является для него наиболее актуальным и востребованным. Принцип индивидуализации характеризуется субъект-субъектным взаимодействием между участником и тренером, преподавателем, профессионалом. Данное взаимодействие направлено на помощь, определение образовательного пути и сопровождение индивидуальной образовательной программы в рамках форума. Необходимо отметить, что реализация данного принципа зависит от формата обучения и профессионализма, мастерства наставка/тренера.

2. Принцип открытости, ориентирован на преодоление границ конкретного, запрограммированного учебного поля зафиксированного традиционной системой образования и включение в обучение инновационных, прогрессивных методик, технологий, которые могут дать новый образовательный эффект.

3. Принцип вариативности, направлен на создание разнообразной «избыточной» среды, по отношению к которой становится возможным осуществление реального выбора в построении индивидуальной образовательной программы в условиях образовательного форума [4].

При реализации вышеуказанных принципов в образовательном форуме создается система перехода от «знаниевого» к «деятельностному» содержанию образования.

Выводы. Подводя итоги комплексной характеристики образовательных форумов, необходимо отметить, что они могут организовываться и проводиться как в сфере формального образования, так и неформального по инициативе различных организаций и объединений, и затрагивать актуальные запросы и потребности различных целевых групп. Образовательные форумы имеют вариативную характеристику, строятся по модульному принципу, обладают высоким педагогическим, адаптивным потенциалом и ориентируются на индивидуальные потребности участников форума. Образовательные форумы позволяют сформировать востребованные современными условиями компетенции, а также стимулируют развитие социальной, образовательной активности, инновационного, критического, проектного мышления представителей подрастающего поколения.

Литература:

1. Гарькин И.Н. Молодежные форумы – площадка для личностного и профессионального развития молодых специалистов // Молодой ученый. – 2014. – № 18 (77). – С. 533-535.

2. Официальный сайт студенческой олимпиады «Я- профессионал». – URL: <https://yandex.ru/profi/school> (дата обращения 10.05.2020).

3. Пальцев И.М. Молодежные форумы как одна из форм политической активности молодого поколения // Общество: политика, экономика, право. – 2017. – №1. – С.38-40.

4. Попова С.Ю., Пронина Е.В. Молодежный форум как образовательная площадка // Научно-методический журнал «Образование личности». – 2015. – № 1. – С. 138-143.

Педагогика

УДК 37.014

кандидат педагогических наук, доцент Башмакова Елена Анатольевна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Академия социального управления» (г. Москва);
инструктор физической культуры Дегтярев Евгений Анатольевич
Автономная некоммерческая образовательная организация «Физтех-лицей» имени П.Л. Капицы (г. Долгопрудный)

ФАКТОРЫ И СОЦИАЛЬНЫЕ ПРИЧИНЫ БУЛЛИНГА И КИБЕРБУЛЛИНГА В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. В последние годы наблюдается повышенный интерес российских исследователей к проблеме буллинга. Одним из первых отечественных ученых, обратившихся к изучению данного явления, являлся И.С. Кон. Исследователи буллинга отмечают всплеск данного явления в подростковом возрасте. Буллинг в подростковом возрасте значительно чаще возникает в школе или на школьной площадке, чем за ее пределами, например, по месту жительства обучающихся. С вовлечением детей и подростков в мир социальных сетей и мобильных телефонов появился новый вид школьного насилия – кибербуллинг. Дети и подростки выкладывают большой объем личной информации в Интернет на своих страницах в социальных сетях. Эта информация может быть использована агрессором в целях запугивания своего объекта. Кибербуллинг может выйти из границ Интернета в реальную жизнь в виде других проявлений травли, когда агрессор и объект травли находятся в одной школе, в одном районе или городе. Буллинг среди школьников в последние годы активно обсуждается психологами, педагогами и родителями на форумах в сети Интернет, где участники предлагают описания своего опыта по предупреждению данного явления. В связи с наличием данной проблемы в подростковой среде в статье рассматриваются факторы и причины возникновения буллинга и кибербуллинга, предлагается воспитательная стратегия образовательной организации по профилактике и предупреждению этого вида насилия.

Ключевые слова: подростковый возраст, буллинг, конфликт, агрессия, причины, факторы, кибербуллинг.

Annotation. In recent years, there has been an increased interest of Russian researchers in the problem of bullying. One of the first Russian scientists who turned to the study of this phenomenon was I.S. Kohn. Bullying researchers note a surge in this phenomenon in adolescence. Bullying in adolescence is much more likely to occur in school or on the school playground than outside of it, for example, at the place of residence of students. With the involvement of children and adolescents in the world of social networks and mobile phones, a new type of school violence has emerged – cyberbullying. Children and teenagers post a large amount of personal information on the Internet on their social media pages. This information can be used by the aggressor to intimidate its target. Cyberbullying can go beyond the boundaries of the Internet to real life in the form of other manifestations of bullying, when the aggressor and the object of bullying are in the same school, in the same district or city. Bullying among schoolchildren in recent years has been actively discussed by psychologists, teachers and parents on forums on the Internet, where participants offer descriptions of their experience in preventing this phenomenon. In connection with the presence of this problem in the adolescent environment, the article examines the factors and causes of bullying and cyberbullying, and suggests an educational strategy of an educational organization for the prevention and prevention of this type of violence.

Keywords: adolescence, bullying, conflict, aggression, causes, factors, cyberbullying.

Введение. В условиях цифровизации общества перед образовательной организацией в центре внимания появляется проблема социализации обучающихся в новых условиях образовательной среды: информационно-насыщенной, коммуникационно-мобильной, обладающей потенциалом свободы выбора программ и курсов обучения. Обеспечение равных возможностей для получения доступного и качественного образования, с одной стороны, и, с другой стороны, бесконтрольное использование интернета и социальных сетей, особенно в подростковой среде общеобразовательной школы выявило следующие противоречия между:

– увеличением роли киберпространства в жизни современных подростков и необходимостью объективной оценки состояния буллинга в подростковой среде со стороны родителей;

– существующими концепциями профилактики и предупреждения конфликтов и отсутствием стратегии образовательной организации по разработке и реализации человековедческих технологий по профилактике кибербуллинга в подростковой среде.

В последние годы наблюдается повышенный интерес как российских исследователей к проблеме кибербуллинга, так и в зарубежных учёных. Исследователи кибербуллинга отмечают всплеск данного явления в подростковом возрасте [1, 12].

Изложение основного материала статьи. Выявление причин кибербуллинга в подростковой среде, позволит правильно и грамотно решить проблему проектирования стратегии образовательной организации по профилактике кибербуллинга в подростковой среде. Для определения причин возникновения кибербуллинга, прежде всего, необходимо изучить психолого-возрастные особенности обучающихся.

В подростковом возрасте появляется потребность в общении со сверстниками. Происходит поиск своего места в жизни и в общении со сверстниками. «Отношения со сверстниками в подростковом возрасте настолько важны, что нарушение этих взаимоотношений может привести к значительным проблемам в развитии личности подростка и выражаться, в том числе в низких отметках на уроках» [5, с. 246]. Общение в подростковом возрасте выходит далеко за рамки учебы, становится гораздо содержательнее, сложнее, многообразнее, чем у младших школьников. Общение со сверстниками для подростков большая ценность, чем общение с родителями, близкими [4, с. 35].

Причиной возникновения буллинга и кибербуллинга в этой связи, может быть социальный интерес, который проявляется в отношении подростка к самому себе: стремление к превосходству или субъективное чувство неполноценности. А так же проявляется и в отношении к другим, как позитивно, так и негативно. Особое отношение к другим, вызывающие причины кибербуллинга, характеризуется недоброжелательностью и агрессивностью. Соперничество, зависть, месть, злая шутка и другие случаи конфликтогенного поведения, – это самовозвышение за счет унижения другого [6].

В педагогической литературе проблема буллинга в подростковом возрасте отражена:

- в основных теориях исследования конфликтов, которые разработаны отечественными и зарубежными учеными [2, 8] (Анцупов А.Я., Дарендорф Ральф, Дмитриев А.В., Крейхи Б.);
- в человековедческих концепциях педагога, теоретико - прикладных исследованиях в области педагогической конфликтологии [4, 5] (Банькина С.В., Белкин А.С., Жаворонкова В.И.);
- в основах конфликтологии в современной школе (Банькина С.В., Гребенкин Е.В., Степанов Е.И.);
- семейной медиации (Паркинсон Л.) и др.

«Буллинг (от англ. Bully – хулиган, драчун, насильник) – психологический террор, избивание, травля одного человека другим или группой людей. Школьный буллинг рассматривается в современном мире как серьезная социально-педагогическая проблема» [13, 14]. Проблема буллинга не имеет национальных границ и необходимо её практическое решение, необходима профилактика его наиболее опасных последствий. «Буллинг выражается в длительном физическом или психическом насилии со стороны индивида или группы в отношении индивида, не способного защитить себя в данной ситуации» [7]. Это форма жестокого обращения, когда физически или психически сильный индивид или группа таковых получает удовольствие, причиняя боль или насмехаясь, добиваясь покорности и уступок, завладевая имуществом более слабого. Пострадавшие склонны испытывать стыд и неуверенность в себе, но предпочитают не сообщать об издевательствах и унижениях [2].

В научной литературе выделяют следующие виды буллинга:

1. Социальная агрессия, направленная на индивида через отдельные группы или сообщества, исключая непосредственного общения с агрессором.
2. Непосредственная агрессия с физическим насилием.
3. Поведенческая агрессия: оскорбления и унижение достоинства жертвы.
4. Вербальная агрессия: интриги, шантаж и др.
5. «Словесный буллинг» – унижение непристойными словами, обзывания, придумывание кличек [3, 11].

В условиях цифрового общества, в частности, изменения образовательной среды, происходит вовлечение обучающихся в интернет-пространство. Подростки выкладывают личную информацию в Интернет на своих страницах в социальных сетях. Такая информация используется другими людьми в целях агрессии против него самого. Появился новый вид насилия – кибербуллинг. Опасность кибербуллинга состоит в том, что данный вид насилия может выйти из границ Интернета в реальную жизнь в виде других проявлений насилия.

Рост травли детей в Интернете – общемировая тенденция, но для того, чтобы минимизировать риски общения школьников в Сети, прежде всего, необходимо упорядочить педагогическое сопровождение в школах, чтобы учителя, дети и родители могли совместно работать над снижением рисков инновационного способа насилия над ребенком [4].

Учитывая важность профилактики школьного буллинга и кибербуллинга, необходимо выяснить причины и факторы возникновения конфликтов, на основании которых происходит развитие ситуации буллинга и кибербуллинга.

Анализ научной литературы, позволил выделить четыре группы факторов возникновения конфликтов в подростковой среде, влияющих на развитие буллинга и кибербуллинга [3, 4, 10]:

1. Материально-бытовая неустроенность, недостаточность финансовых средств в семье подростка и т.п.
2. Организационно-управленческие. Факторы, описывающие причины конфликтов между самими обучающимися, а так же между учащимися и педагогами, обусловленные не выполнением ими учебных обязанностей [4].
3. Социально-психологические факторы. Эти факторы обусловлены созданием социальных групп. В процессе межличностной и межгрупповой коммуникации происходит искажение информации, предьявляется непроверенная информация или заведомо ложная информация, что приводит к негативным последствиям во взаимодействии подростков [10].

4. Личностные. Индивидуально-психологические и возрастные особенности подростка влияют на поведение его и умение взаимодействовать с другими школьниками. Данные факторы обусловлены спецификой культуры конфликтного поведения, конфликтоустойчивостью и агрессивным поведением подростка [3].

Выводы. Для решения проблемы буллинга и кибербуллинга в подростковой среде нужна стратегия развития воспитательного потенциала образовательной организации, основными направлениями которой являются:

- повышение психолого-педагогической компетенции педагогов в профилактике буллинга и кибербуллинга;
- индивидуальные консультации детей специалистами школьных психолого-педагогических служб;
- формирование основ положительных эмоциональных отношений детей и подростков в классе;
- правовое просвещение детей их родителей и учителей;
- создание службы по информационной безопасности в образовательной организации [9].

Буллинг и кибербуллинг среди подростков в настоящее время обуславливают активную работу педагогов, психологов и родителей по предупреждению данного явления. Среди возможных моделей системы профилактики школьного буллинга и кибербуллинга предлагается медиативный подход, который ещё требует всестороннего исследования.

Литература:

1. Асмолов, А.Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2011. – 159 с.
2. Анцупов, А.Я. Профилактика конфликтов в школьном коллективе / А.Я. Анцупов. – М.: Владос, 2003. – 208 с.
3. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология // А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов.: Учебник для вузов. 6-е изд. – СПб.: Питер, 2015. – 528 с.
4. Баныкина, С.В. Конфликтология в школе. Часть II / С.В. Баныкина. // Учебно-методическое пособие для средних общеобразовательных учреждений. – М., 2002 г. – 224 с.
5. Белкин, А.С. Основы возрастной педагогики / А.С. Белкин. // Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 192 с.
6. Дубовицкая Т.Д., Тулитбаева Г.Ф. Социальный интерес: понятие, структура, диагностика, развитие // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 11-10. – С. 2276-2279
7. Кон И. С. Мальчик – отец мужчины. / Игорь Кон. – Москва: Время, 2009. – 702 с.
8. Крейхи, Б. Социальная психология агрессии / Б. Крейхи. – СПб.: Питер, 2003. – 336 с.
9. Санина, Е.И. Профилактика кибербуллинга как цель социализации подростков в условиях цифровой среды [Текст]. / Е.И. Санина, Е.А. Дегтярёв. // Сборник научных трудов «Проблемы современного педагогического образования». – Ялта: РИО ГПА, 2020, – Выпуск 68. – Ч. 4. – С. 210-212.
10. Трофимов Г.Д. Управление конфликтами на предприятии. / Трофимов Г.Д. – Москва: Лаборатория книги, 2010. – 109 с.
11. Шаповаленко, И. В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) / И.В. Шаповаленко. – М.: Гардарики, 2005. – 349 с.
12. Swearer, S. Bullying prevention and intervention / S. Swearer, D. Espelage, S. Napolitano. – New York: The Guilford Press, 2009.
13. Smith, P.K. School bullying: Insights and perspectives / P.K. Smith, S. Sharp. – London: Routledge, 2002.
14. Olweus, D. Bullying at school. What we know and what we can do / D. Olweus. – Oxford: Blackwell Publishers, 1994.

Педагогика

УДК 378.4

старший преподаватель **Баяндина Ольга Васильевна**

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования Сибирский федеральный университет (г. Красноярск)

АНАЛИЗ ПОДХОДОВ К ПОНИМАНИЮ КАТЕГОРИИ «УНИВЕРСАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ»

Аннотация. В рамках концепции устойчивого развития одной из целей является – качественное образование, что предполагает пересмотреть содержание результатов обучения, а, следовательно, к проектированию профессиональных образовательных программ. Существующие подходы к пониманию категории «Универсальные компетенции» раскрывают отдельные аспекты изучаемого феномена, и перед исследователем стоит задача самоопределения в рамках решения отдельных исследовательских задач. Несмотря на разнообразие рассматриваемых подходов, их содержание не противоречит друг другу, и это позволяет выделить общие группы требований к результатам обучения между различными подходами, которые стоит учитывать при проектировании образовательного процесса.

Ключевые слова: профессиональное образование, CDIO, tuning, универсальные компетенции.

Annotation. Within the framework of the concept of sustainable development, one of the goals is – quality education, which implies a review of the content of learning outcomes, and, consequently, the design of professional educational programs. Existing approaches to understanding the category of "Universal competencies" reveal certain aspects of the phenomenon under study, and the researcher is faced with the task of self-determination within the framework of solving individual research tasks. Despite the diversity of the approaches considered, their content does not contradict each other, and this allows us to identify common groups of requirements for learning outcomes between different approaches that should be taken into account when designing the educational process.

Keywords: professional education, CDIO, tuning, universal competencies.

Введение. Попытки решить глобальные проблемы человечества привели к созданию Концепции устойчивого развития в 1980 г. В настоящее время в области проблем устойчивого развития сделано много попыток решения актуальных проблем человечества. В результате сформулировано 17 целей устойчивого развития.

Изложение основного материала статьи. В контексте данного исследования рассмотрим цель, связанную с образованием. Изначально, в первичной трактовке, упомянутая цель звучит как «Цель 4 – Доступное образование», но в 2013 году институт статистики ЮНЕСКО и центр всеобщего образования создали группу, цель которой – смещение фокуса с доступного образования на качественное и доступное образование. Образовательное сообщество достигло согласованности в значимых для личности качествах (навыках, умениях), определило набор показателей, которыми можно их измерить. Исследователи предлагают сфокусироваться на «знаниях, умениях и навыках» таких, которые необходимы на протяжении всей жизни человека, независимо от будущей профессии [3]. Рассматриваемые качества, которым исследователи присвоили значения ключевых, соотношены с базовыми сферами человеческой деятельности, такими как – физическое благополучие, социальная и эмоциональная сфера, культура и искусство, грамотность и коммуникация, счет и математика, методы научения и когнитивная деятельность, наука и технология. Рассматриваемые сферы деятельности охватывают уровни образования в последовательности: дошкольное, начальное и послешкольное образование. Обозначенные ключевые качества человека сопровождают его жизнедеятельность на всех уровнях образования.

Исследовательская группа ЮНЕСКО предлагает рекомендации по развитию ключевых качеств начиная на этапе дошкольного образования и заканчивая первым этапом среднего образования, поскольку на втором этапе и далее учащиеся выбирают различные области специализации [3]. Следовательно, в фокус рекомендаций не попал вопрос о ключевых качествах в профессиональном образовании. Но, тем не менее, мировым образовательным сообществом фиксируется вопрос о важности развития ключевых качеств для достижения одной из целей устойчивого развития, в том числе и в профессиональном образовании [3].

Рассматривая другую точку зрения, одного из стейкхолдеров – работодателя, можно обратиться к результатам исследований авторитетной международной консалтинговой компании «Deloitte», которая констатирует разрыв между выпускниками ,представляющими результат образования в виде владения кластером необходимых компетенций и требованиями ,предъявляемыми к нему работодателями. В условиях высокой динамики изменений в технике и технологии, появления новых знаний компания определяет необходимость ориентации в образовании и сообщает о том, современная экономика нуждается в навыках работников, которые постоянно обновляются. В исследовании [1] Исследователи утверждают, что большей важностью для выпускника являются не сами ранее полученные навыки, а устойчивые человеческие способности, заключающиеся в готовности изучать, присваивать, применять и эффективно адаптировать навыки. Также озвучено мнение о том, что умения выпускников должны быть связаны со сферой деятельности, они бесполезны без учета профессиональных задач. Согласно выводам компании, устойчивые человеческие способности, подразделяются на: врожденные, которые могут быть усилены или развиты и навыки развиваемые с помощью опыта и практики. В табл. 1 приведен перечень навыков, важных с точки зрения исследователей, в условиях современной экономики [1].

Таблица 1

Перечень необходимых способностей по результатам исследования компании Deloitte

Врожденные	Развиваемые
Воображение	Эмоциональный интеллект
Сопереживание	Командообразование
Любозытство	Социальный интеллект
Стойкость	Создание смысла
Творческий подход	Критическое мышление

Можно заметить, что рассматриваемые в исследовании качества сопоставимы с профессионально-важными качествами, рассматриваемыми рядом отечественных ученых А.А. Деркач, Э.Ф. Эсер, В.Д. Шадриков [5], А.К. Маркова, С.В. Кондратьева, Л.М. Митина [7] и многими другими.

Международный проект «Тюнинг», один из этапов которого проходил в РФ в течении трех лет – с 2010 по 2013 гг., направлен на повышение качества профессионального образования. На одном из этапов этого проекта был организован опрос для определения списка общих и предметных компетенций, в опросе принимали участие работодатели, студенты, выпускники и преподаватели. Список общих компетенций представлен в количестве 30, а отдельные списки предметных компетенций для 9 направлений подготовки профессионального образования. Несмотря на то, что в рамках проекта не присутствуют инженерные направления, стоит обратить внимание на перечень общих компетенций, сформулированный по итогам проекта. В таблице 2 приведены общие компетенции, входящие в список первых пяти компетенций. Компетенции расположены ранжировано, в порядке убывания важности, на взгляд респондента [4].

Таблица 2

Перечень общих компетенций из первых пяти, по результатам исследования TuningRussia

	Преподаватели	Выпускники	Студенты	Работодатели
Наиболее важные компетенции	Способность применять знания на практике			
	Знание и понимание предметной области и профессии	Способность определять, формулировать и решать проблемы	Способность принимать обдуманные решения	Нацеленность на достижение результата
	Способность определять, формулировать и решать проблемы	Нацеленность на достижение результата	Способность определять, формулировать и решать проблемы	Способность принимать обдуманные решения
	Способность к самообразованию	Способность принимать обдуманные решения	Знание и понимание предметной области и профессии	Нацеленность на достижение качества
	Способность пользоваться информационно-коммуникационными технологиями	Знание и понимание предметной области и профессии	Нацеленность на достижение результата	Способность определять, формулировать и решать проблемы

Отметим, что сам уровень «важности» одной из компетенций совпадает среди всех групп опрошенных, оставшиеся четыре компетенции занимают различные положения, но общий перечень компетенций входящий в группу пяти важных, имеет некоторое количество совпадений, по мнению всех групп респондентов.

Обращаясь к опыту различных мировых сообществ, занимающихся проблемами профессионального образования, например таких как: «Международное бюро образования ЮНЕСКО», «DeSeCo», «RAND Corporation» отметим, что

упоминаемые требования к результатам обучения различные в детализации, по сущности достаточно схожи. Итак, вопросы, связанные с ключевыми компетенциями являются актуальными и рассматриваются мировым образовательным сообществом.

Анализируя международный опыт, отдельного упоминания достойны Sillabus всемирной инициативы по развитию инженерного образования CDIO, в которых достаточно подробно описаны требования к результатам обучения, при этом не только в профессиональной, но и личностной сфере [2]. Это определяет результаты образовательных программ в идеологии инициативы CDIO и указывает на необходимость формировать качества выпускника, соответствующие требованиям мирового инженерного образовательного сообщества. Отметим, что в государственном образовательном стандарте высшего образования (ФГОС ВО) последнего поколения, компетенции содержательно не соответствуют образовательным результатам про которые ведет речь мировые образовательные сообщества такие как: Международное бюро образования ЮНЕСКО, Международная ассоциация управления проектами (IPMA), Совета по аккредитации по технике и технологиям (ABET), Европейское пространство высшего образования (ЕНЕА), сообщество и стейкхолдеры [6]. В настоящий момент это несогласование достаточно компенсировано появлением универсальных, единых для всех направлений подготовки, компетенций в стандарте ФГОС ВО 3++.

В отечественном образовании есть практики внедрения результатов обучения по универсальным компетенциям до появления их во ФГОС 3++. Например, национальный исследовательский университет ИТМО разработал собственный образовательный стандарт, в котором для нескольких направлений подготовки, предусмотрен ряд сформированных компетенций отличный от предусмотренных ФГОС, но не противоречащий им. Эти компетенции подразделяются на несколько групп и часть из них по смыслу соответствует ключевым компетенциям, отмечаемым мировым инженерным образовательным сообществом. Они учитывают контекст профессиональной деятельности, что имеет большое значение для выпускника, согласно рассмотренному выше исследованию «Deloitte» [1].

Выводы. Таким образом, можно утверждать, что уже продолжительное время фиксируется разрыв между пониманием стейкхолдерами требований к результатом образовательного процесса, от мирового до локального уровня. Однако при этом перечень ключевых качеств и компетенций, формируемых в образовании, несмотря на различные формулировки, содержательно имеет одни и те же компоненты. Сказанное выше, позволяет сделать вывод о том, что несмотря на разнообразие подходов к универсальным компетенциям в различных исследованиях, их можно сгруппировать по содержанию в несколько групп:

1. Навыки в области проектной деятельности, управление проектами. Очевидно, что проектное управление пришло в современную экономику относительно недавно, поэтому в силу инертности образовательная система не успевает реагировать на этот запрос и проблема формирования проектного мышления становится актуальной.

2. Межкультурное, межличностное взаимодействие и коммуникация, в том числе и межкультурном пространстве. Названный запрос вызван современными трендами, один из которых глобализация.

3. Мультиграмотность, цифровая культура, работа с информацией – дефицит этих качеств обусловлен еще одним трендом современности – тотальная информатизация.

4. Интеллектуально-личностное развитие, включающее в себя Эмоциональный, социальный интеллект, сопереживание – качества связывают разум, эмоции и чувства, определяющие успешность не только в профессиональном плане, но и в личной жизни; Любопытство, критическое мышление – необходимость этих качеств продиктована изменениями в производственной сфере; Самостоятельность и автономность личности, экологическая культура.

Анализ подходов к пониманию сущности и содержания понятия и феномена «универсальные компетенции, представленных разными учеными позволяет сделать следующие выводы:

1. Разнообразные подходы множества образовательных сообществ не противоречат друг другу, а раскрывают отдельные аспекты изучаемого феномена.

2. Опираясь на многообразие в понимании сущности компетенций в толковании разных авторов, их непротиворечивость перед каждым исследователем стоит задача самоопределения в этом многообразии в рамках решения определенных педагогических задач.

3. Несмотря на то, что акцентирование проблем формирования универсальных компетенций в образовательных стандартах появилось сравнительно недавно, практика их использования в образовательном процессе как деятельности личности обучающегося всегда была присуща отечественному образованию, что позволяет выделить образцы результативной образовательной практики в формировании универсальных компетенции.

4. При проектировании образовательного процесса, ориентированного на формирование универсальных компетенций, следует предусмотреть мероприятия и инструменты, методы и педагогические процессуальные технологии, обеспечивающие их формирование как результата образования.

Литература:

1. John Hagel, John Seely Brown, Maggie Wool Skills change, but capabilities endure. // Deloitte Insights 2019 [электронный ресурс]. URL: https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/rs/Documents/human-capital/6332_Skills-change-capabilities-endure.pdf (дата обращения: 14.12.2020).

2. Всемирная инициатива CDIO. Планируемые результаты обучения (CDIO Syllabus): информационно-методическое издание / пер. с англ. и ред. А.И. Чучалиной, Т.С. Петровской, Е.С. Кулюкиной. – Томск, 2011

3. Итоговый доклад «На пути ко всеобщему обучению» // Рекомендации Целевой группы по показателям обучения 2013. [Электронный ресурс] URL: <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/06/UNESCOLTMF-SummaryReportRUweb.pdf> (дата обращения: 14.12.2020).

4. Маркова, А.К. Психология профессионализма. – М.: 1996. – 308 с.

5. На пути к сопоставимости программ высшего образования: Информационный обзор / Е. В. Караваева, А.Л. Демчук, И.А. Дюкарев и др. – Spain: Spain, 2013. – 198 с.

6. Паспорт национального проекта «Образование» (утв. президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам (протокол от 24 декабря 2018 г. №16) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/72192486/>

7. Шадриков, В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – №8. – С. 26-31

УДК 373.1

старший преподаватель кафедры «Основы архитектурного проектирования» Берсенева Марина Александровна

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

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО АРХИТЕКТОРА В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Изучение особенностей подготовки архитектора дает возможность разобраться в том, каким образом разнонаправленные тенденции эволюции высшего образования получают конкретную реализацию в контексте формирования человека-творца. При этом следует подчеркнуть, что данный процесс полностью ориентирован на обучение проектной работе – роду деятельности, который в данное время является ключевым для значительного количества специальностей. В связи с этим архитектор, выполняющий задачу проектного характера, должен быть готов к динамичной смене вектора своей деятельности согласно новой сложившейся ситуации.

Ключевые слова: вузовская подготовка, архитектурное образование, проектное обучение, профессиональная подготовка.

Annotation. The study of the peculiarities of the architect's training provides an opportunity to understand how the divergent trends in the evolution of higher education receive concrete realization in the context of the formation of the creator. At the same time, it should be emphasized that this process is fully focused on training in project work - a type of activity that is currently key for a significant number of specialties. In this regard, the architect performing the task of a design nature should be ready for a dynamic change in the vector of his activities according to the new current situation.

Keywords: university training, architectural education, design training, vocational training.

Введение. Психология высшей школы неминуемо сталкивается с рядом проблем, имеющих отношение к процессу выстраивания у учащихся профессиональных творческих свойств. Нужно подчеркнуть, что способы архитектурного творчества формируются на базе реализации студентами определенного количества проектных работ в течение всего периода обучения. При этом считается, что юноши и девушки, выполняя полученное задание под прямым контролем высококвалифицированных педагогов и при их активной поддержке, от занятия к занятию развивают общие и профессиональные компетенции, необходимые для осуществления выбранной ими деятельности [1].

Определенный подход к выбору и установлению очередности тем для образовательного проектирования детерминирован желанием систематизировать задания, расположив их от самого простого к самому сложному, а также потребностью с исчерпывающей полнотой отразить в программе стандартные проектные темы из актуальной творческой практики. Доминирует мнение, что именно практические занятия, связанные с созданием проектов [1], способствуют формированию у учащихся способов профессионального рассмотрения конкретной ситуации, воспитанию творческого восприятия поставленной задачи, независимости при принятии ответственного решения, т.е. создают такие творческие условия, которые впоследствии благоприятствуют более активной самореализации в рамках выбранной профессии. Два противоречащих друг другу элемента позволяют позиционировать данную ситуацию как неприемлемую в первую очередь в рамках закрепившегося подхода: оцениваемые преподавателем проекты могут быть вполне качественными, однако творческая работа, реализуемая студентом в процессе их выполнения, определенно не соответствует предъявляемому результату.

Изложение основного материала статьи. Может показаться, что для создания интересного и качественного проекта студент должен показать свою способность осмыслить задачу, продемонстрировать в эскизах то, от чего он отталкивался, что изучил, что интерпретировал; он обязан реализовать настолько же многоаспектный процесс, насколько многоаспектными, содержательно насыщенными представляются конкретная проектная ситуация и содержание порученной ему задачи. Тем не менее, реальность выглядит совершенно иначе. Отсутствие грамотно выстроенного подхода к формулированию и выполнению проектной задачи (абсолютно естественное, поскольку учащемуся еще лишь предстоит освоить данный подход) приводит к тому, что проектирование разворачивается (при благоприятном стечении обстоятельств) на базе подчеркнуто бытовых, непрофессиональных идей и соображений. Образно выражаясь, студент движется к результатам, способным удовлетворить преподавателя, руководствуясь не зрением, а осязанием – наощупь, наугад. Однако именно недостаточно прочная профессиональная основа в реализации проектной активности выступает тем фактором, который затрудняет формирование профессионального творчества, поскольку в таком случае единственным механизмом овладения определенными компетенциями является так называемый метод проб и ошибок [9].

Данный способ получения нового опыта выстраивается естественным путем вследствие нормальной реакции психики на отсутствие ориентированной реализации при обучении ключевым принципам профессионального творчества. Благодаря этому способу учащийся, наконец, начав работать в качестве архитектора, начинает осознавать базовые профессиональные истины. Однако для подобного осознания он вынужден, карабкаясь и спотыкаясь, взбираться на «Эверест» не подвластных рациональному познанию способов (продвигаясь от формальных моментов к основному содержанию метода), чтобы внезапно обнаружить существеннейшую разницу между их конкретной функцией в «дне вчерашнем» и трансформировавшейся реальностью «дня сегодняшнего» [3].

И это обусловлено главным образом тем, что в психологическом отношении процесс формирования навыков проектирования по-прежнему нацелен прежде всего на создание «продукта – проекта» [16], несмотря на то, что в тексте программы заявлен акцент на освоение ключевых принципов профессионального творчества и выстраивание в их деятельности интегрированного восприятия задач проектного характера. Более того, объективно сформировавшаяся и активно функционирующая ориентация на получение профессионально выполненного продукта вынуждает и преподавателей, работающих в архитектурных вузах, сосредоточивать внимание и усилия, в первую очередь, на достижении данных результатов. Ведь об эффективности их собственной деятельности судят, в первую очередь, по качеству студенческих проектов (которое, как видит любой опытный педагог, нельзя обеспечить при доминирующем в настоящее время подходе к выстраиванию учебного проектирования). В связи с этим достойный уровень текстов, предоставляемых студентами, нередко достигается благодаря непосредственному участию преподавателя. Даже если столь очевидное вмешательство отсутствует, «наметанному глазу» не составляет труда увидеть стиль педагога (часто вполне конкретного), а не индивидуальную, местами немного странную и неуверенную манеру самого учащегося [14].

Отслеживание процесса и итогов учебного проектирования, реализуемое в отдельных вузах на протяжении многих лет, наглядно показывает, что при традиционной концепции организации проектной подготовки устранение психологических затруднений, естественным образом присущих проектной моделированию как любой творческой деятельности, обычно

обеспечивается не ориентированным раскрытием потенциала студента, а вовлечением (и «совершенствованием») преподавателя. Главная причина подобной ситуации состоит в том, что в выстраивании учебного проектирования автоматически эксплуатируются внешние аспекты устоявшейся практики проектирования, в рамках которой учащиеся позиционируются приблизительно как работники «мастерской», возглавляемой преподавателем [5, 8, 12]. Иными словами, студенты обязаны демонстрировать почти такой же уровень активности и профессиональной независимости, как и дипломированные специалисты в соответствующей области.

Тем не менее, в реальности параллель с профессиональной деятельностью можно провести только на внешнем уровне. Для студентов данная активность является квазиучебной, имитационно-профессиональной [2]. Это связано с тем, что уже на раннем этапе обучения проектированию молодого человека нацеливают в первую очередь на реализацию проекта, который соответствует определенным профессиональным критериям, характеризующимся строгой функциональностью. Оценка деятельности студента осуществляется преподавателями только на основе сданной на проверку последней версии чертежа. Таким образом, учащегося помещают в обстоятельства, при которых сам процесс продвижения к результату творческой деятельности воспринимается как что-то второстепенное.

Именно диагностика полученных результатов рассматривается как оценка деятельности студента. Если последний не осознаёт предлагаемых или объективно встающих перед ним задач, «диагностируемые» результаты предстают в качестве наиболее значимых показателей в его творческой активности и занимают в ее структуре позицию цели, вследствие чего у молодого человека складывается трудно устранимая ориентация на определенное «подстраивание» под уровень результатов, обозначенный в ходе учебного процесса как примерный или четкий ориентир [10].

По наблюдению известного русского и советского архитектора А.А. Веснина, студенты, как правило, перенимают общий стиль и подход своего педагога и выполняют задания вполне приемлемо, по сути занимаясь обычным эпигонством. Отмечается, что такое слепое подражание не имеет никакого отношения к истинному творчеству, предполагающему выраженную новизну. Следовательно, учащийся осваивает методы и приемы, сходство которых с профессиональными весьма поверхностно [4, 6].

Сфокусированность на профессионально реализованных проектах способствует формированию у студентов конформистского, отчасти равнодушного восприятия самого учебного задания, создает условия для выработки зависимости и, в большинстве случаев, неосмысленного в творческом аспекте подхода к выполнению задач.

Тому, кто не имеет представления о принципах и механизмах конкретной деятельности, ее непосредственные продукты ни о чем не скажут. Лишь индивид, знакомый с данной деятельностью, владеющей ею на достаточно высоком уровне, способен разглядеть в продукте тот путь, которым шел его создатель, увидеть использованные им приемы и методы. Однако следует подчеркнуть, что даже высококвалифицированные специалисты не просто оценивают результат, но и стремятся воссоздать предшествующую ему деятельность [7].

Все понимают, какими навыками должен обладать архитектор; что, так сказать, должны уметь делать его руки. Гораздо более сложным феноменом является профессиональное сознание архитектора. Ясно, что все мысли и концепции появляются у мастера в голове, после чего он отражает их на бумаге посредством рук и некоторых дополнительных средств в виде более или менее детализированных проектных моделей.

Назначение профессионального сознания и подсознания архитектора заключается в том, чтобы выстраивать ментальные образы придумываемых строений, которые творец ясно видит мысленным взором как уже материализованные объекты во всех многочисленных подробностях. При этом степень детализации подобного видения в существенной мере определяется уровнем профессионализма архитектора. В абстрактно-умозрительном представлении профессиональное сознание специалиста, реализующегося в данной сфере, можно интерпретировать как определенное «виртуальное пространство», где «разворачивается виртуальная действительность», впоследствии трансформируясь в действительность материальную [13, 15].

Профессиональный архитектор ясно видит в продуктах деятельности своих коллег то содержательно значимое и профессионально необходимое – структуру архитектурной формы, поскольку сам способен «структурировать», то есть выстраивать данную форму в любых сложившихся помимо его воли обстоятельствах.

Воссоздадим в памяти хотя бы копии творений выдающихся мастеров, созданные их столь же гениальными потомками. В качестве прямого воспроизведения методов деятельности, подходов к ней, копирование на протяжении многих веков являлось одной из ключевых составляющих в творчестве подлинных профессионалов. Однако оно приносило пользу лишь в том случае, если представляло собой не машинальную имитацию или безвкусное подражание, граничащее с пародией, а осмысленный анализ специфики работы, проделанной поколениями предшественников.

Тем не менее, это не нужно трактовать так, будто сосредоточенность на способе может быть лимитирована прикладным изучением самых новаторских или самых общих, применяемых уже не одно столетие методов и приемов, то есть овладение учащимися некими профессиональными основами (или даже более серьезным набором навыков), благоприятствующее успешной реализации любой задачи творческого характера.

Невозможность использовать такой подход для возведения фундамента творчества профессионального архитектора обосновал немецкий мастер В. А. Г. Гропиус (Walter Adolph Georg Gropius). По его словам, изучение ситуаций и специальных «трюков» позволяет довольно быстро достигнуть результатов, которые могут показаться вполне приемлемыми. Однако исследователь уточняет, что они будут искусственны и недостаточны, так как не помогут студенту справиться с принципиально новой, не ожидаемой им творческой ситуацией [17].

Профессиональный проект представляет собой разновидность товара, пользующуюся заметным спросом на архитектурном рынке. Наряду со всем, предназначенным для рынка, подобное проектирование органично интегрировано в общественные отношения товарно-денежного характера, в которых одним из ключевых мотивационных факторов является финансовое вознаграждение, рассматриваемое как базовый компонент профессиональной цели.

В данном контексте профессиональная цель (проект) достигается естественным путем с опорой на компетентность архитектора, т.е. выстроенный у него способ профессиональной деятельности.

Учебный проект изначально не позиционируется в качестве основы для строительства и, следовательно, не может выступать как товар. На что же он в таком случае нацелен?

Учебный проект нацелен на выстраивание у студента профессионального способа деятельности. И только на это.

Тогда обозначенная цель реализуется через учебное проектирование – комплекс процессов, участвуя в которых обучаемый постепенно осваивает профессиональный способ деятельности (на раннем этапе – его основы, а впоследствии и полностью). Таким образом, подобную деятельность следует оценивать, принимая во внимание не архитектурные характеристики проекта, подготовленного студентом, а уровень соответствия тому сегменту профессионализма, приближение к которому является задачей каждого учебного задания (включая проектную работу) [18].

Для преподавателя имеет значение не столько предоставленный студентом «продукт», сколько навыки и умения, сформированные или усовершенствованные при его подготовке.

В наши дни педагог, как правило, фактически выполняет за своего подопечного то, чему должен его научить. К сожалению, исторически сформировавшийся подход к обучению будущих архитекторов на первом и втором курсах не позволяет сложиться другому отношению, другому типу взаимодействия. Если интерпретировать образовательный процесс в контексте производственных стереотипов, в русле выстраивания способов деятельности в области искусства, то такая организация данного процесса, в принципе, уникальна или, по крайней мере, весьма своеобразна [20].

Лишь в конвенциональном архитектурном образовании дилетантские представления не разрушаются в первые же недели, как это происходит в других искусствах, а постепенно «демонтируются» в течение нескольких семестров.

В связи с этим процесс профессионализации будущего архитектора является достаточно длительным и трудоемким.

Данную проблему можно решить, освободив студентов первого и второго курсов от слишком сложных для них проектных заданий и увеличив количество лекций, нацеленных на выстраивание базовых профессиональных представлений. Это может быть осуществлено, если переформатировать образовательный процесс, осмыслив его миссию как выстраивание профессионального способа деятельности, а не создание конкретных проектов (что представляет собой две абсолютно разные задачи). Иначе говоря, имеются в виду «язы» архитектурного формотворчества, призванные выполнять функцию «немузыкального сольфеджио» [19, 21].

Уже на ранних стадиях учебному проектированию нужно сделаться принципиально иным, опирающимся на четко понимаемую преподавателем учебную цель. В таком случае традиционный, на данный момент почти неразрешимый вопрос: «А что осознал, какие навыки освоил (развил, закрепил) студент, выполнивший данный проект?» – станет привычным и естественным в педагогической практике и будет каждый раз получать логичный и функционально значимый ответ.

Выводы. При грамотно выстроенном обучении в процессе проектирования значение самого проекта как объекта, имеющего какие-то независимые ценностные характеристики, оказывается относительно несущественным. Важным в педагогическом отношении становится весь учебно-проектировочный цикл – от озвучивания задания до подготовки проекта: создания предварительных набросков, постепенного структурирования идеи, ее развития и «пестования» и, наконец, формирования осознанной модели архитектурной формы. Таким образом, завершённый проект выступает лишь последним звеном всей последовательности проектных процедур. Следовательно, и оценке должна подвергаться степень освоенности выстраиваемой профессиональной парадигмы, а не только готовый проект как нечто законченное и обособленное. При грамотном подходе к обучению студента и те критерии, по которым оцениваются его труд и успехи, окажутся абсолютными для других. Они будут зависеть от степени его соответствия профессиональным признакам действия, позиционируемым в качестве цели при создании конкретного учебного проекта.

Необходимо иметь в виду, что мы, преподаватели, «нагруженные» профессионализмом в области архитектурной деятельности, зачастую игнорируем очевидный факт: лишь решение, обнаруженное студентом в результате его собственных усилий (даже в том случае, если оно, по мнению педагога, не имеет творческих достоинств), обладает определенной учебно-воспитательной ценностью. Данное решение является итогом созидательной деятельности учащегося, позитивная мотивация которого в формате того или иного вознаграждения консолидирует навыки подобной деятельности и выступает стимулом для нее.

Литература:

1. Samokhin I.S., Mohammad Anwar M.S., Bedenko N.N., Karavanova L.Z., Tsbizova T.Y., Sergeeva M.G. "Educational company" (technology): peculiarities of its implementation in the system of professional education // *Espacios*. – 2018. – Т. 39. – № 2. – С. 24.
2. Samokhin I.S., Sergeeva M.G., Tabuyeva E.V., Stanchulyak T.G., Kolesina E.G. assessment of student's potential based on the data concerning productivity and psychological comfort of education // *Espacios*. – 2018. – Т. 39. – № 2. – С. 22.
3. Sinelnikov I.Yu., Sukhodimtseva A.P., Sergeeva M.G. Metasubject abilities development in upper secondary school students as a pedagogical problem // В сборнике: *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences (EpSBS)*. – 2017. – С. 531-539.
4. Sokolova N.L., Tabueva E.V., Ippolitova N.V., Ilyinskaya I.P., Bakhtigulova L.B., Sergeeva M.G. Psychological and pedagogical support for the social worker's professional development // *Espacios*. – 2018. – Т. 39. – № 2. – С. 26.
5. Solovyeva A.V., Petrova L.A., Kunytsina M.L., Andryushchenko I.S., Ippolitova N.V., Sergeeva M.G. Verification of management support of the professional and educational trajectory of students in the sociocultural educational environment of the university // *Espacios*. – 2018. – Т. 39. – № 2. – С. 23.
6. Sukhodimtseva A.P., Sergeeva M.G., Donskaya M.V., Kupriyanova M.E., Tomashevich S.B. Metadisciplinary in education: solving actual problems // *Espacios*. – 2018. – Т. 39. – № 2. – С. 27.
7. Tabuyeva E.V., Komarovskaya E.P., Bakhtigulova L.B., Kalashnikov P.F., Galyuk A.D., Sergeeva M.G. "Educational company": peculiarities of the technology's implementation at different educational levels when forming the economic competencies of future specialists // *Espacios*. – 2018. – Т. 39. – № 2. – С. 25.
8. Tatarinceva A.M., Sergeeva M.G., Dmitrichenkova S.V., Chauzova V.A., Andryushchenko I.S., Shaleeva E.F. Lifelong learning of gifted and talented students // *Espacios*. – 2018. – Т. 39. – № 2. – С. 29.
9. Tatarinceva A.M., Sokolova N.L., Mrachenko E.A., Sergeeva M.G., Samokhin I.S. Factors determining individual success in life-long learning // *Espacios*. – 2018. – Т. 39. – № 2. – С. 28.
10. Tatarinceva A.M., Sokolova N.L., Sergeeva M.G., Samokhin I.S., Bedenko N.N. The influence of a psychological and a cognitive component of a student's thinking style on his her success in lifelong learning // *Espacios*. – 2018. – Т. 39. – № 2. – С. 30.
11. Wang S., Gorbunova N.V., Masalimova A.R., Bírová J., Sergeeva M.G. Formation of academic mobility of future foreign language teachers by means of media education technologies // *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. – 2018. – Т. 14. – № 3. – С. 959-976.
12. Беденко Н.Н., Сергеева М.Г. Управление услугами высшего экономического образования: Монография. – Курск, 2014. – 400 с.
13. Колчина В.В. Педагогические подходы к использованию социальных и цифровых технологий в профессиональном образовании // *Проблемы современного педагогического образования*. – 2019. – № 65-1. – С. 158-162.
14. Колчина В.В. Управление культурой современного преподавателя // *Профессиональное образование и общество*. – 2020. – № 1 (33). – С. 139-144.
15. Косырев В.П., Сергеева М.Г. «Человеческий капитал» как ключевая категория анализа взаимодействия рынка труда и рынка образовательных услуг // *Вестник ФГОУ ВПО «Московский государственный агроинженерный университет имени В.П. Горячкина»: Теория и методика профессионального образования*. – М., 2007. – № 4 (24). – С. 18-21.
16. Ломакина Т.Ю., Сергеева М.Г. Модель формирования педагогического мастерства преподавателя при подготовке практикоориентированных специалистов // *Научные исследования в образовании*. – 2008. – № 5. – С. 39-40.

17. Сергеев А.А., Сергеева М.Г. Формирование и развитие педагогического мастерства преподавателя: Монография. – Тверь: ВА ВКО, 2007. – 196 с.
18. Сергеева М.Г. Подготовка специалистов экономического профиля посредством разработки модели профессиональной компетентности на пути экономического возрождения России.(окончание. начало в № 1 2008 г.)//Экономическое возрождение России. – 2008. – № 2 (16). – С. 63-68.
19. Соколова А.С., Сергеева М.Г. Научные основы построения и развития профессиональной карьеры: Монография. – Курск, 2017. – 396 с.
20. Суходимцева А.П., Сергеева М.Г., Соколова Н.Л. Междисциплинарность в школьном образовании: исторический аспект и стратегии реализации в настоящем // Научный диалог. – 2018. – № 3. – С. 319–336.
21. Трубакова Д.И., Сергеева М.Г. Сформированность рефлексии педагога как фактор эффективности формирования социального интеллекта учащихся // Современный ученый. – 2017. – № 7. – С. 62-64.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Бжиская Юлия Вячеславовна
федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования
«Ростовский государственный университет путей сообщения» (г. Ростов-на-Дону);
кандидат филологических наук, доцент Чуриков Михаил Петрович
федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования
«Ростовский государственный университет путей сообщения» (г. Ростов-на-Дону)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. На современном этапе профессиональное образование тесно связано с компетенциями. Одной из важных профессиональных компетенций является цифровая. Это объясняется тем, что современное общество обрабатывает большой поток информации, которое оно получает посредством интернета. В этой связи современный специалист должен иметь навыки владения информационными технологиями, а цифровые навыки должны стать неотъемлемой частью всеобъемлющей системы образования. В этой связи становится актуальным формирование цифровой компетентности специалистов с учетом разработки конкретных подходов к организации и проведению обучения с целью формирования этой компетенции. На современном этапе цифровые технологии широко применяются при обучении иностранному языку, имея свои преимущества. Набирающее обороты электронное обучение помогает студентам развивать ключевые компетенции, необходимые для успеха в цифровой экономике.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, цифровая компетентность, медиaprостранство, дистанционное обучение.

Annotation. Nowadays the professional education is closely connected with competences, one of which is digital. We can say, that every day a lot of information is taken from the internet by everyone. So, people must use the given information. That's why every specialist must have digital skills. Forming these skills is an important part of modern education. Different methods are used to form the digital competence. Every specialist is to use the internet. So, we say about digital competence. The last one is used in teaching foreign languages. Using digital competence helps forming other professional competences.

Keywords: professional competence, digital competence, internet, distance teaching.

Введение. На сегодняшний день в образовательном процессе применяются инновационные подходы и технологии. За последние 20-25 лет можно сказать о революционном вмешательстве в процесс обучения новых информационных технологий. Доказательством последнего послужило преподавание множества дисциплин с использованием нанотехнологий, начиная с младшей школы и заканчивая высшей. Молодежь XXI века с начальной школы и до вуза пользуется компьютерами или планшетами, поскольку в интернете хранится значительный объем информации.

В нашем контексте мы говорим о сфере образовательной и акцентируем внимание на использовании интернет в медиаобразовании. Так, в мире инновационных технологий и в постоянном потоке новой информации и коммуникаций интернет стал неотъемлемой частью жизни человека, доступ к которому реален практически в любое время и в любом месте.

Технологии медиаобразования помогают объединить изучение отдельных учебных курсов и предметов в единый процесс образования, так как одна из основных задач медиаобразования – формирование общих информационных умений, культуры работы с информацией, этики и эстетики общения в мире массовых коммуникаций. Безусловно, обучаясь в средней школе, ученик может воспользоваться гигантским потоком знаний определенной сферы при помощи медиатехнологий.

Ежедневно возрастает доля присутствия электронных носителей информации и различных методов работы с ними в образовательной среде. Внедрение компьютерных технологий в образование дает возможность повысить, во-первых, мотивацию школьников и студентов к обучению; во-вторых, создать благоприятные условия для самостоятельной работы. Рассмотрим более подробно процесс мотивации при использовании медиатехнологий, поскольку практика обучения показывает, что успешность и результативность любой деятельности зависит от побуждения и потребностей человека. В действительности методика мотивации следует использовать как фундаментальную основу для всех видов деятельности на занятиях. Встает вопрос о побуждении мотивации к обучению, поскольку мотивация – это стимул к получению знаний, необходимых в дальнейшей профессиональной деятельности.

В период обучения в школе ребятам приходится изучать целый ряд предметов, основные положения которых важны для формирования их личности. Безусловно, что у всех обучающихся разнятся интересы. Одни тяготеют к точным наукам, другие к гуманитарным. Иными словами, некоторые предметы очень интересны обучающимся и информация, полученная на занятиях, недостаточна для них. В данном случае на помощь и приходит сеть под названием Интернет с бескрайним потоком информации, мотивируя обучаемого к изучению нового материала. Одновременно обучающийся учиться работать самостоятельно, что особо важно для любого человека.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время происходит очень быстро развитие медиатехнологий и благодаря этому появляются все новые формы получения знаний, позволяющие изменить классический формат обучения и преподавания на новый уровень обучения. Данной точки зрения придерживаются Волкова И.А., Петрова В.С., Лапкин В.С. и др. Так, мультимедийные компьютерные технологии позволяют педагогу оперативно совмещать всевозможные средства, которые как раз и способствуют более глубокому и осознанному усвоению изучаемого материала; экономить время урока;

насытить его новой и полезной информацией. Можно с уверенностью сказать, что результативность получения знаний возрастает. С другой стороны, медиатехнологии способствуют развитию творчества, стимулируют образовательный процесс. Рассмотрим на примере преподавание иностранного языка с помощью медиатехнологий.

Безусловно, внедрение медиатехнологий в образовательный процесс повлияли и на методику преподавания иностранных языков на современном этапе. Перед современным преподавателем иностранного языка стоит задача использовать привычную для обучающихся онлайн-среду в образовательных целях, суметь построить занятие более эффективным. В данном контексте мотивация обучающихся к изучению иностранного языка, который является основным средством коммуникации, является основополагающей. Иными словами, мотивация является ключевым фактором и при изучении иностранного языка.

Внедрение различных компьютерных технологий в образование дает возможность использовать компьютерные игры при обучении иностранному языку. Многие ученые, занимающиеся методикой обучения иностранным языкам, справедливо обращали внимание на эффективность использования игрового метода с применением компьютера. По мнению Пренски, в игре проявляются особенно полно и неожиданно способности любого человека. Стоит разделить мнение ученого относительно того, что человеческая культура возникла и разворачивается как игра [8].

Так, компьютерные игры выступают помощником обучающихся и позволяют выбирать подходящее средство и форму для выражения мыслей в онлайн-режиме. В данном случае речь идет о письменной форме обучения, поскольку в современном информационном обществе ребята пишут гораздо больше, чем раньше, создавая письменные произведения посредством информационных и коммуникационных технологий.

В связи с вышеизложенным встает актуальная задача поиска эффективного способа формирования иноязычного письменного дискурса. Одним из решений данной проблемы является применение социальных сервисов. Опять немаловажна мотивация обучающихся к использованию социальных сетей в процессе обучения иностранному языку. С этой целью задания проблемного характера, проектные задания, задания поиска новой информации, уточнения полученной информации применяются на занятиях по иностранному языку.

Современные образовательные технологии в процессе обучения иностранному языку предполагают формирование и развитие речевых умений обучаемых, которые позволят им стать реальными участниками межкультурной коммуникации, что особо актуально на сегодняшний день.

Действительно, обучение иностранному языку на современном этапе не ограничивается передачей лингвистических знаний, умений и навыков. По мнению педагогов иностранного языка, успешные и эффективные контакты с представителями других культур невозможны без практических навыков в межкультурном общении. Бжиская Ю.В. считает, что необходимо формирование способности студентов к участию в межкультурной коммуникации, которое особо важно в условиях, когда происходит смешение народов, языков и культур. Иными словами, необходимо подготовить студентов к эффективным межкультурным контактам на уровне межличностного общения. Значит необходимо формирование практических навыков и умений, которые позволили бы свободно понимать представителей других культур.

Посредством сети интернет обучающиеся вступают в диалог, а значит и осуществляют коммуникацию. Стоит учитывать, что меняются и правила использования языка, поскольку появляются новые технологии и новые возможности для коммуникации.

По мнению американских ученых, новые технологии обучения иностранному языку предполагают приобщение обучающихся к новой коммуникации в Интернет с использованием ИКТ с самого начала, что, в свою очередь, способствует формированию навыков и умений необходимых для осуществления речевой деятельности онлайн.

Новая речевая деятельность изменяет наш взгляд на язык и на правила его использования. Так, в связи с изменением средств оформления, передачи информации в Интернете трансформируются процессы понимания, декодирования при чтении и как следствие – изменяется репертуар умений и навыков, нужных для чтения. Стоит рассмотреть внедрение в учебный процесс некоторых современных технических средств и методик преподавания.

Итак, методы коммуникативной педагогики обеспечивают максимальное вовлечение студентов в процесс обучения, которые прибегают к новым технологиям для осуществления коммуникации. Web-чаты дают возможность практиковаться в общении на иностранном языке. Интернет-ресурсы изобилуют доступными оригинальными материалами, поскольку социальные сети предлагают общаться с реальными носителями языков из различных культурных сред.

Однако наличие многоплановых возможностей и преимуществ применения современных информационных технологий не могут решить задачу изучения иностранного в одночасье. Это объясняется тем, что даже разнообразие форм обучения не может подойти всем. Значит необходимо учитывать предпочтения пользователей и их отношение к различным формам обучения. В этой связи актуальным является исследование, которое ставит своей задачей изучение потребностей и предпочтений людей при выборе форм обучения иностранному языку. Обратимся к исследованию сотрудника Венского университета экономики и бизнеса Рут Триндер, которая провела исследование на базе австрийских университетов, проведя опрос 175 студентов, которым предложили отметить наиболее часто используемые технологии, их пользу при обучении иностранному языку.

Результаты опроса выявили частоту использования различных технологий на английском языке: онлайн-словари, просмотр новостей, использование обучающих приложений, электронной почты. На современном этапе обучения, в образовательный процесс включено изучение второго иностранного языка. Как показывает статистика, при изучении второго иностранного языка наибольшей популярностью пользуются электронные словари (94%). 42% студентов используют различные приложения в виде тематических сайтов [8]. Самое большое предпочтение студенты отдают технологиям, обеспечивающим визуальное и звуковое сопровождение. Это объясняется, во-первых, огромным для студентов материалом при изучении неформального, живого английского языка; во-вторых, наличием возможности улучшать языковые навыки и произношение. Таким образом, создается искусственная иноязычная среда в процессе обучения иностранным языкам, которая и решает один из проблемных вопросов современной методики.

Результат опроса студентов Ярославского государственного технического университета показал, что ярославские студенты используют аналогичные зарубежные сервисы при изучении иностранного языка – онлайн-словари и фильмы. Социальные сети, электронные книги, новостные сайты и онлайн-пособия по грамматике, по мнению студентов, считаются наиболее полезными при изучении иностранного языка. По мнению студентов, изучение иностранного языка в медиaprостранстве способствует совершенствованию уже существующего уровня языка и овладению навыками практической работы с зарубежными источниками информации. Однако студенты Ярославского вуза нечасто применяют в образовательном процессе обучающие приложения и электронную почту [8].

За последнее время все большую популярность в том числе и при изучении иностранного языка приобретают дистанционные формы обучения и школьников, и студентов, которые предоставляют обучающимся возможность получать знания на расстоянии. В данном случае весь учебный материал представлен в электронной форме. Стоит отметить, что

дистанционное обучение особо приемлемо для лиц с ограниченными возможностями здоровья. Однако в период пандемии 2020 года весь учебный процесс был переведен на удаленную форму получения и оценки знаний.

По сути определение дистанционной формы обучения предполагает «удаленность». Данной точки зрения придерживается и Хуторский А.В. Ученый подчеркивает, что субъекты обучения, имея временную и пространственную удаленность, могут осуществлять образовательный процесс» [7]. Гаррисон Д. и Шейл Д. пишут о том, что дистанционное обучение создает условие лучшему взаимодействию между преподавателем и студентом, потому что между ними пространственное и временное пространство [4].

Институт содержания и методов обучения Российской академии образования дал более полное определение дистанционному обучению. Он определил его как «взаимодействие преподавателя и обучаемых между собой на расстоянии, отражающее все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения) и реализуемые определенными средствами интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность» [4].

Рассмотрим дистанционные формы обучения школьников, студентов, используемые в современной педагогике. Самым популярным из всех методов является получение высшего образования, повышение квалификации или переквалификации дистанционно. Высшие учебные заведения используют дистанционное обучение студентов, пользуясь сайтом. Самые распространенные дистанционные формы обучения это: просмотр видео, чтение лекций, выполнение лабораторных работ, участие в форуме или проекте. Последней и наиболее многогранной формой обучения дистанционно является форум. Данный вид классифицируется на: исследовательские (анализ данных, проведение эксперимента самим студентом); творческие (телекоммуникационные экскурсии, конкурсы по проектам); информационные (обмен разнообразной информацией); практико-ориентированные (публикации статей).

Можно с уверенностью сказать, что форма дистанционного обучения как форум может содержать большое количество информации по определенной теме, которая и представлена для обсуждения. Форум может проходить как с участием преподавателя, так и без него. Мы считаем, что такая форма как форум очень полезна в преподавании иностранного языка и должна быть внедрена в процесс обучения, поскольку практически не применяется при обучении иностранному языку.

Современная методика преподавания в высшей школе, в том числе и иностранного языка, предполагает различные виды занятий дистанционной формы обучения для студентов. А именно:

Чат-занятия – это занятия в чате с преподавателем. Все студенты должны включиться в него и быть на связи.

Веб-занятия – это различного рода семинары, практические занятия, конференции.

Телеконференции – это группа рассылок, которую студенты используют через электронную почту.

Для осуществления дистанционной формы обучения у каждого студента и преподавателя имеется логин и пароль для входа в систему, посредством которой студент сдает контрольные работы, проходит тестирование; имеет возможность получить лекционный материал, задания, видео-лекции, используя технические средства – компьютер, планшет или ноутбук. С другой стороны, педагог имеет возможность проконтролировать выполненные студентом задания, контрольные работы, предоставить учебный материал.

Стоит остановиться на использовании дистанционной формы обучения в период пандемии, когда были установлены ограничения общения. Практически все образовательные заведения были переведены на эту форму обучения и работы с обучающимися. Основное условие – это наличие электронного носителя и подключение к сети интернет. Согласно учебного расписания студенты получали информации на видео-лекциях, задания на выполнение практических заданиях. Стоит отметить, что учебное время, выделенное по программе на изучение иностранного языка, делилось на проведение занятия в режиме онлайн трансляции и проверки выполнения заданий в асинхронке. Из проведенного времени в период пандемии можно сделать вывод, что студенту приходилось постоянно выполнять тестирование, контрольные и практические задания. В данном случае, обучающиеся приобретали устойчивые автоматизированные навыки. Действительно, формирование теоретических и практических навыков достигается в процессе систематического изучения материалов и прослушивания, и повторения за диктором упражнений на аудио и видео-носителях, флеш-картах. Дистанционная форма обучения дает возможность параллельно совмещать и учебу, и работу для студентов, что в свою очередь дает больше перспектив для личного и профессионального роста в целом.

Выводы. Подводя итог вышеизложенному, можно с уверенностью сказать, что дистанционная форма обучения как вариации современной методики преподавания и обучения, в том числе и иностранному языку, способствует формированию навыков самостоятельного поиска ответов, а также обучение через взаимодействие. Основной акцент, с нашей точки зрения, должен сделан быть на взаимодействии студентов друг с другом.

Можно добавить уже сложившиеся мнение о том, что использование медиатехнологий будет возрастать, о чем свидетельствует присутствие электронных носителей информации в образовательном пространстве и углубление методов работы с ними. Данный аспект позволяет развить позитивное отношение обучаемых к процессу познания нового материала, стимулирует самостоятельное изучение нового, создает благоприятные условия для систематической учебной работы. Все вышесказанное – предпосылки для формирования высококвалифицированного специалиста будущего.

Литература:

1. Бжиская Ю.В., Котляренко Ю.Ю. К вопросу о культурологическом аспекте в процессе преподавания иностранного языка в техническом вузе. // Транспорт. – Ростов-на-Дону: РГУПС. – 2020. – С. 117-122
2. Волкова И.А., Петрова В.С. Формирование цифровых компетенций в профессиональном образовании. // Вестник НВГУ. – Нижневаторск, 2019. – № 1. – С. 17-24
3. Дунаева Л.А., Руис-Соррилья Крусате М., Руденко-Моргун О.И. Проблемное поле «компьютерной лингводидактики». // Гибкая модель иноязычного образования: проблемы, тенденции, перспективы. – Материалы 111 Международной научно-практической конференции РГТУ, 19-20 мая 2010. – М., 2010.
4. Романова Н.Л. Онлайн-курсы как инновационная форма дистанционного обучения / Н.Л. Романова // Педагогика высшей школы. – 2018. – №2. – С. 5-8. – URL <https://moluch.ru/th/3/archive/86/3178/> (дата обращения: 17.10.2019).
5. Лапкин В.С. Перспективы использования медиатехнологий в воспитании учащихся общеобразовательной школы. // Молодой ученый. – 2019. – № 12. – С. 270-273
6. Потемкина Т.В. Зарубежный опыт разработки профиля цифровых компетенций учителя // Выпуск 2 (35), 2018
7. Хуторский А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2015. – 12 декабря. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>.
8. Эльконин Б.Д. Понятие компетентности с позиции развивающего обучения. // Современные подходы к компетентностноориентированному образованию. – Самара, 2001. – С. 43-49.
9. Prensky M. Digital game-Base Learning. – N.Y.: McGraw-Hill, 2001. – 442 p.

УДК 37.013.43

кандидат педагогических наук, доцент Ботя Марина Валерьевна

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

старший преподаватель Фадеева Вера Викторовна

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

РОЛЬ ВЫСТАВКИ В ОУЧЕНИИ БАКАЛАВРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ИСКУССТВО КОСТЮМА И ТЕКСТИЛЯ»

Аннотация. Статья раскрывает такое понятие как художественная выставка и затрагивает вопросы необходимости качественной организации студенческих выставок в учебном процессе вуза. В статье поднимаются вопросы роли выставочной деятельности в формировании профессиональных навыков художников по костюму, анализируется состояние вопроса на сегодняшний день, поднимаются проблемы реализации выставочной работы в учебном процессе. Рассматриваются навыки, которые можно сформировать и закрепить в процессе формирования выставки. Отмечаются аспекты, которые необходимо учитывать при организации студентами выставки в учебном заведении с тем, чтобы эта работа стала важной частью учебного процесса, способствующего качественному формированию у студентов социально-личностных компетенций и повышению качества образования будущих художников по костюму.

Ключевые слова: выставка, творчество, искусство, костюм и текстиль, оформление выставки, учебный процесс, образование, качество.

Annotation. The article reveals such a concept as an art exhibition and touches on the need for high-quality organization of student exhibitions in the educational process of the university. The article raises questions of the role of exhibition activity in the formation of professional skills of costume designers, analyzes the state of the issue today, raises the problem of implementing exhibition work in the educational process. Skills that can be formed and consolidated in the process of forming an exhibition are considered. The aspects that need to be taken into account when students organize an exhibition in an educational institution so that this work becomes an important part of the educational process, contributing to the qualitative formation of students' social and personal competencies and improving the quality of education of future costume designers.

Keywords: exhibition, creativity, art, costume and textiles, exhibition decoration, educational process, education, quality.

Введение. Явление «художественная выставка», проблемы связанные с дальнейшим развитием этого явления в современном социуме, его технологии, значение и роль в учебном процессе, несомненно, заслуживают внимания педагогического сообщества. Современные культурологи, искусствоведы, историки искусства в своих исследованиях, посвященных организации выставок, уделяют большое внимание таким аспектам, как анализ искусства экспозиции (Майстровская М.Т. [8]), систематизация экспозиционных решений (Калугиина Т.П. [4]), коммуникация в выставочной деятельности (Каримова Л.М. [5]). Написано много учебных пособий по этому вопросу для студентов разных направлений подготовки (Лысикова О.В., Столяров Б.А., Калита С.П. [7, 11, 2, 3]), в которых информативно и содержательно раскрываются сведения об истории и развитии художественных выставок, как в России, так и за рубежом. Аспект педагогического влияния на студентов данного вида деятельности рассматривается Столяровым Б.А. [11]. Некрасова-Каратеева О.Л., Ботя М.В., Кравченко К.А., Шишкина В.А. исследуют влияние выставок на формирование профессиональных компетенций будущих художников-педагогов [9, 1, 6, 12].

Художественная выставка в современном теоретико-педагогическом аспекте – это инструмент расширения эстетического, культурного, информационного уровня личности, который способствует общению и культурному взаимодействию различных возрастных групп, представителей разных социальных слоев, людей разных профессий.

Изложение основного материала статьи. Одним из инструментов, способствующих повышению качества образования будущих художников по костюму, мы видим художественные выставки, организуемые и проводимые непосредственно в стенах вуза. Студенческая выставка или выставка, организуемая непосредственно учащимися, позволяет преподавателям и работодателям немного заглянуть вперед, поскольку уже сегодня, в процессе творческой деятельности студентов, можно рассмотреть будущих лидеров, профессионалов своего дела.

Современная педагогическая наука считает, что выставка как явление оказывает существенное влияние на развитие художественного образования в целом.

Организацию студенческой выставки можно рассматривать как «активность» с импровизационной частью. К сожалению, на практике выставка в стенах вуза проходит как явление обыденное. И завершается в лучшем случае обсуждением студенческих работ. Потенциал, заложенный в исходном состоянии данного «действия», на наш взгляд, не используется в полной мере.

Множество выставок ежедневно открывается по всему миру. Популярность их только растет от года к году. Сама выставка явление быстротечное. Но несоизмерим вклад этого явления в становление и развитие духовно-нравственной основы молодого поколения.

Несомненно, что формирование экспозиции выставки тоже является искусством, требующим знаний, творческой фантазии, развитого художественного вкуса.

Художественная выставка пробуждает развитие ценностного отношения к произведению искусства, раскрывает эстетически-чувственный опыт. Научно-теоретическая основа данного сложного процесса у студентов – художников рассматривается в работах Рыловой Л.Б. [10].

В практике высшей школы, экспонируемые студенческие работы, иногда не совсем «полноценные» в художественном отношении и, тем не менее, несут в себе эстетику, позволяют наработать опыт, мастерство.

Задачи студенческой выставки, проводимой в учебном заведении, могут быть разнообразными. Организация выставки может ранжироваться по содержанию, тематике, характеру, форме.

Выставки могут формироваться в соответствии с этапами учебного процесса. Отчетные, семестровые, выставки по итогам практики, выставки набросков, курсовых проектов, дипломных работ. Тематические выставки могут откликаться на значимые даты. Направление конкурсных выставок – это выявление лучших работ по заданной тематике. На самом деле, наполнение выставок и диапазон тем весьма разнообразен. Бесценен опыт и спектр компетенций, которые формируются в процессе организации и оформления выставки именно студентами.

В зависимости от поставленных задач и возможностей выставочных площадей, выставка может быть организована в цифровом формате, интерактивно. В широком смысле, современные исследователи понимают интерактивность как

взаимодействие посетителя выставки с предметами как реального, так и виртуального пространства. Опыт показывает, что при отсутствии условий организации экспозиции в реальном пространстве, виртуальная выставка имеет свои преимущества. Кроме того, организация виртуальной выставки формирует необходимые цифровые компетенции, которые востребованы в экономике 4.0. и подготовят студентов к профессиональной деятельности в условиях цифровизации.

Организацию выставки творческих и учебных работ можно рассматривать как краткосрочный, разовый или регулярный не коммерческий учебно-образовательный выставочный проект. Организационный выставочный процесс обладает всеми характеристиками проекта. Поэтому к организации выставки можно применить методы управления проектами. Здесь существенное влияние на результаты окажет общий уровень проектной культуры в университете, уровень подготовки преподавателя, организующего выставку, от материально-технической базы, требований безопасности и различного рода ограничений.

Рассмотрим некоторые общие навыки, которые возможно сформировать и закрепить в процессе формирования выставки:

1. Формирование навыков по организации выставочного пространства, в частности, довольно сложного, предназначенного для демонстрации костюмов и текстиля.

2. Формирование профессиональных универсальных навыков в сфере рекламной деятельности и этикетажа.

3. Формирование навыков работы с цифровыми технологиями при организации интерактивной выставки.

При организации выставки всегда необходимо учитывать следующие аспекты:

1. Тематика выставки. Она всегда носит определенный характер и должна быть актуальной, что в значительной мере может повлиять на посещаемость выставки. При выборе темы для экспозиции преподаватель задает направление собственно видения, важности момента в текущем времени. Студенты, работая над экспозицией, проникаются выбранной тематикой и обретают интуитивное понимание вопроса.

2. Оформление выставочного пространства. Единый стиль оформления всегда организует приятное взгляду, лаконичное и интересное, познавательное, современное пространство.

3. Выбор площадки для экспозиции. Идеальное место для выставки это пространство с хорошим освещением.

4. Подбор платформ и технологий для интерактивной экспозиции. Подготовка и обработка материала для демонстрации.

5. Диссеминация и реклама. Необходимо заблаговременно позаботиться о распространении информации посредством афиш, объявлений в социальных сетях и иных платформах.

6. Вывод. По окончании выставочного периода всегда нужно подводить итоги о проделанной работе, обсуждать со студентами что получилось и особенно удалось, какие были трудности, что можно было бы сделать лучше/иначе. Важно отметить учащихся, особенно активно принимавших участие в процессе организации выставки.

Одна из ведущих целей высшей художественной школы – гармонично развитая личность будущего специалиста. В рамках художественного образования накоплен богатый теоретический и практический опыт, позволяющий решать различные профессиональные задачи.

Образовательное пространство современного творческого вуза сложно представить без выставочного пространства, где учащиеся могли бы демонстрировать собственные достижения. Выставочная работа в профессиональной подготовке художника по костюмам является одной из неотъемлемых составляющих профессиональной деятельности, и ей следует уделять более пристальное внимание в учебном процессе. Будущий художник по костюму должен знать принципы построения выставки костюма, декоративно-прикладного и изобразительного искусства.

К сожалению, формированию навыков и умений оформления выставок, в процессе обучения зачастую уделяется недостаточно внимания. Хотя педагогический потенциал выставки в художественном образовании переоценить сложно.

Первое теоретическое знакомство с выставочной деятельностью студенты получают на дисциплинах, связанных с историей искусства, а затем, практическое, в рамках музейной практики. Следует отметить, что не все студенты проявляют интерес к выставочной деятельности, не вполне понимая, как это связано с их профессиональным направлением. Возможно, это связано с тем, что организация выставки не включена непосредственно в учебный процесс и является, скорее, частью внеучебно-воспитательной работы, хотя методическое наполнение выставки зачастую имеет довольно большой вес в образовательном процессе.

Выводы. Организация выставок дает студентам возможность самореализоваться, совершенствоваться как профессионалам, научиться анализировать свои работы, мобилизует на творчество.

Творчество в чистом виде это и есть один из способов самореализации. Каждый студент хочет быть услышанным. Каждому хочется выразить свой внутренний мир и поделиться им. В современном мире есть множество достойных способов трансляции в мир собственных творческих образов. Но не всякая среда может заменить полноценное общение со зрителем.

Таким образом, активная подготовка выставочных проектов и непосредственное участие в данной сфере деятельности способствует качественному формированию у студентов социально-личностных компетенций, а регулярная практика позволяет накопить профессиональный практический опыт.

Литература:

1. Ботя М.В. Художественный музей как образовательная площадка // Конвергенция в сфере научной деятельности: проблемы, возможности, перспективы: материалы Всерос. науч. конф., 11 дек. 2018 г. / М-во науки и высш. образования РФ, М-во образования и науки УР, УРНИД, Всерос. науч. конф. (декабрь, 2018); отв. ред. А.М. Макаров. – Ижевск: Удмуртский университет, 2018 – С. 131-133.

2. Калита С.П. Истоки художественных выставок (XVIII – начало XX века): Учебно-методическое пособие. – М.: РУДН, 2012. – С. 65.

3. Калита С.П. Музей в контексте актуальных образовательных стратегий: из опыта работы профессионального студенческого объединения «Музеологическая студия». – М., РУДН, 218. – 172 с., ил.

4. Калугина, Т.П. Художественный музей как феномен культуры / Т.П. Калугина. – Санкт-Петербург: Петрополис, 2008. – 244 с.

5. Каримова Л.М. Основы организации и проведения выставок в социокультурной сфере // Конструктивный потенциал современных гуманитарных и социально-экономических наук: проблемы наращивания и реализации: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 24 июня 2020г.: Белгород: ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2020. – С. 23-26.

6. Кравченко К.А. Пути совершенствования художественно-педагогического образования // Философия образования. – 2014. – №5. – С. 117-127.

7. Лыскова, О.В. Имиджология и паблик рилейшенз в социокультурной сфере [Электронный ресурс]: учеб. пособие / Н.П. Лыскова, О.В. Лыскова. – 2-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2014. – 168 с.

8. Майстровская, М.Т. Музей как объект культуры. XX век: искусство экспозиционного ансамбля / М.Т. Майстровская; Московская государственная художественно-промышленная академия им. С.Г. Строганова. – Москва: Прогресс-Традиция, 2018. – 682 с.: ил.
9. Некрасова-Каратеева О.Л. Организация конкурсов и выставок творческих работ студентов как метод профессиональной подготовки педагогов-художников / Известия Рос. гос. пед. ун-та им.А.И. Герцена, 2011. – С. 86-91.
10. Рылова Л.Б. Теория и методика обучения изобразительному искусству [Текст]: учебно-методический комплекс (инновационная тьюторская модель): учебное пособие по специальности 030800 "Изобразительное искусство" / Л.Б. Рылова. – 2-е изд., доп. – Ижевск: ERGO, 2010. – 295 с.: ил., табл.
11. Столяров Б.А. Музейная педагогика. История, теория, практика: Учеб. пособие. – М.: Высш. шк., 2004. – 216 с.
12. Шишкина В.А. Роль студенческой выставки в обучении будущих педагогов-художников. / Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2018. – Т.7. – №1(22).

Педагогика

УДК 371

старший преподаватель, кафедра И-11 «Иностранный язык для аэрокосмических специальностей» Бубман Рита Моисеевна

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

ПОДГОТОВКА ГЛОССАРИЯ ДЛЯ СДАЧИ АСПИРАНТОМ ЭКЗАМЕНА КАНДИДАТСКОГО МИНИМУМА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Обучение в аспирантуре является важнейшим этапом в становлении профессионалов той или иной области. Одной из обязательных дисциплин при обучении на различных направлениях подготовки является дисциплина «Иностранный язык». Формирование межкультурной и коммуникативной компетенции позволяет не только получать информацию, необходимую для диссертационного исследования аспиранта, но и способствует установлению связей с зарубежными коллегами, расширяет варианты для публикационной активности исследователя, открывает широкие перспективы для будущей карьеры аспиранта. В ходе развития коммуникативной компетенции аспиранта большое внимание уделяется профильной лексике, а также терминологии. Эти знания позволяют получать необходимую информацию из иноязычных источников, а также осуществлять самостоятельный компетентный перевод с русского на английский. Завершая курс иностранного языка в аспирантуре, необходимым является сдача экзамена кандидатского минимума. В статье рассматривается важность составления терминологического глоссария при работе над рефератом для допуска к сдаче экзамена кандидатского минимума. Исследования показали, что самостоятельная работа аспиранта над иностранными текстами и составлением словаря позволяет выявить заинтересованность аспиранта в разрабатываемой проблематике. Знания особенностей составления глоссария помогают аспирантам при подготовке к сдаче экзамена кандидатского минимума по дисциплине «Иностранный язык». Особое внимание автором уделяется структуре глоссария и основным правилам его составления. Делается вывод о том, что преподавание иностранного языка в аспирантуре в профессионально направленном аспекте должно быть междисциплинарным. В данном контексте работа над двуязычным глоссарием, собирающим необходимые термины по изучаемой аспирантом специализации, входит в процесс подготовки к экзамену и становится важнейшей частью создания профессиональной компетенции будущего специалиста.

Ключевые слова: иностранный язык, аспирантура, научно-исследовательская работа, терминологический словарь, глоссарий, кандидатский минимум.

Annotation. Postgraduate training is the most important stage in the development of professionals in a particular field. One of the mandatory disciplines for studying in various areas of training is the discipline "Foreign language". The formation of cross-cultural and communicative competence allows not only to obtain the information necessary for the dissertation research of a postgraduate student, but also contributes to the establishment of contacts with foreign colleagues, expands the options for the publication activity of the researcher, opens up broad prospects for the future career of a postgraduate student. During the development of the postgraduate student's communicative competence, much attention is paid to the specialized vocabulary, as well as terminology. This knowledge allows you to get the necessary information from foreign sources, as well as to carry out independent competent translation from Russian into English. When completing a foreign language course in a postgraduate course, it is necessary to pass the Candidate's minimum exam. The article discusses the importance of compiling a glossary of terminology when working on an abstract for admission to the candidate's minimum exam. Studies have shown that the independent work of a postgraduate student on foreign texts and compiling a dictionary allows you to identify the interest of a postgraduate student in the problems being developed. Knowledge of the features of compiling a glossary helps postgraduate students in preparing for the candidate's minimum exam in the discipline "Foreign language". The author pays special attention to the structure of the glossary and the basic rules of its compilation. It is concluded that the teaching of a foreign language in postgraduate school in a professionally oriented aspect should be interdisciplinary. In this context, the work on a bilingual glossary that collects the necessary terms for the specialization studied by the graduate student is part of the exam preparation process and becomes an important part of creating the professional competence of the future specialist.

Keywords: foreign language, postgraduate studies, scientific research, a dictionary of terms, a Glossary, a candidate minimum.

Введение. Мировое научное сообщество в современном мире понимает приоритетной задачей образования подготовку кадров с высокой квалификацией, ответственных за результаты собственной профессиональной деятельности. Российская образовательная система, уделяя должное внимание как естественным, так и гуманитарным наукам, а также решению вопросов в смежных областях знания, акцентирует проработку фундаментальных задач наравне с иностранными коллегами, что открывает более широкие перспективы для будущего как отрасли в целом, так и каждого человека. На различных уровнях подготовки (специалитета/бакалавриата, магистратуры, аспирантуры) наиболее приоритетным становится приобретение языковых компетенций. Формируя профессиональную культуру личности развивая ее компетенции в различных сферах знания, образовательная система достигает главной цели – создает достаточное количество подготовленных профессионалов, способных положительно влиять на общество [3].

Обучение в аспирантуре является важнейшим этапом совершенствования собственных знаний, а также помогает дополнить навыки, формирующие коммуникативную компетенцию, сделать ее более устойчивой и надежной. Благодаря этому улучшаются не только личные и профессиональные качества обучающегося, но и его навыки разговора на иностранном языке с коллегами из других стран, направленные на то, чтобы делиться с ними опытом и получать отклик, немаловажный в научной среде. Профессиональное общение помогает в развитии научно-технической сферы каждой

страны, принимать решения, направленные на улучшение уровня жизни по всему миру. В ходе развития коммуникативной компетенции аспиранта большое внимание уделяется профильной лексике, а также терминологии. Эти знания позволяют получать необходимую информацию из иноязычных источников быстрее, что увеличивает скорость разработки специальных решений в выбранной области профессионального развития [8].

На этапе обучения для подготовки к сдаче кандидатского минимума аспиранты сталкиваются с необходимостью работы с иностранными источниками для создания и защиты собственных разработок. Поскольку иностранная литература и научная периодика на иностранном языке приобретает все большее значение, научные работники не могут игнорировать создание высокого уровня собственной коммуникативной компетенции в рамках растущей глобализации. Исследовательская работа, контакты с коллегами по точным и естественно-научным дисциплинам, невозможны без уверенного владения иностранными языками, основным из которых на данный момент является английский. Планируя собственное научное развитие, аспиранту следует учитывать и тот факт, что многие результаты диссертаций публикуются на иностранном языке. Такое глубокое погружение, с одной стороны, позволяет более филигранно подойти к проблематике разрабатываемой темы, а с другой – рассчитывать в дальнейшем на собственные публикации в иноязычных изданиях, формируя собственный научный авторитет [9].

Изложение основного материала статьи. Работа по подготовке к кандидатским экзаменам для аспиранта российского вуза заключается, в том числе, в написании реферата по дисциплине «Иностранный язык». С участием научного руководителя аспирантом ведется тщательный отбор подходящего материала. Контролируется как тематика, так и приоритетная значимость данных для научного исследования. В качестве источников информации могут быть использованы монографические труды, книги, статьи, опубликованные за последние пять лет на английском языке. Рецензентом реферата является преподаватель кафедры иностранного языка, который оценивает качество перевода представленного материала. Дополнением к реферату служит терминологический словарь по прочитанной литературе. Оценка реферата, выставляемая по зачетной системе, является одновременно допуском к кандидатскому экзамену по предмету.

Стоит отметить особую важность составления терминологического глоссария при работе над рефератом. Исследования показали, что самостоятельная работа аспиранта над иностранными текстами и составлением словаря позволяет выявить заинтересованность аспиранта в разрабатываемой проблематике. Подготавливая собственную диссертационную работу на основе анализа зарубежных источников информации, обучающийся опирается на уважаемые научные источники и расширяет свой профессиональный кругозор.

В состав речевой лексической компетенции обучающегося в аспирантуре входят такие элементы как терминологический глоссарий, багаж лексических знаний, развитые умения говорения и чтения на иностранном языке, характеризующие речевую деятельность [10]. Все эти детали составляют персональный речевой опыт аспиранта, помогающий ему адекватно выбирать подходящую лексику на иностранном языке, использовать понятийные категории в сфере профессионального интереса. Коммуникативная компетенция в данном случае формируется и благодаря терминологическому словарю, рассматриваемому в данном контексте как информационная основа для изучения новых лексем. По исследованиям Т.С. Серовой и Г.Р. Чайниковой, именно такой взгляд на осуществление переводческой деятельности позволяет достигать положительных результатов на пути к поставленной научной цели [6, с. 140].

Изучение иностранного языка в аспирантуре направлено на формирование углубленных профессиональных знаний и компетентности, поскольку предусматривает работу с широким кругом областей знания, как по профилирующим направлениям, так и в широком смысле. Подобный подход позволяет создать и углубить межпредметные связи, дополнить и укрепить знания обучающихся, дабы сформировать иноязычный профессиональный опыт [1].

Касаясь вопроса составления глоссария, необходимого для каждого реферата, стоит вспомнить о структуре двуязычного словаря. Каждая страница такого словаря состоит из трех столбцов, состав которых слева направо таков: словник – перевод – толкование словника (если необходимо). В словнике содержится по алфавиту лексические единицы, а перевод на родной язык эквивалентен приведенным леммам. Разъяснения слова/фразеологизмы, указанные в третьем столбце такого двуязычного словаря, добавляют в его функционал детали толкового словаря [4].

Словари терминов позволяют составить терминологическое ядро определенной сферы деятельности, тематически организуя слова и словосочетания вокруг выбранной проблематики. Такие словари призваны отразить состав и логику разделов дисциплины, классифицируют ее функции и служат основой для создания более устойчивой коммуникативной компетенции [5].

Обучающимся аспирантам в процессе составления такого типа глоссария необходимо учитывать следующие базовые правила:

- проверять достоверность информации и отражать ее точно;
- придерживаться научного стиля: строго следить за отсутствием жаргонизмов и указывать научные термины. В случаях, если жаргонизм требует применения, необходимо корректно его пояснить;
- словосочетания и целые фразы по теме так же можно включать в состав глоссария;
- не забывать о контексте, в котором употребляется термин;
- излагать несколько точек зрения и не принимать ни одну из них, поскольку глоссарий лишь констатирует факты, а не дает решение спорных вопросов.

Выводы. Из этого следует, что преподавание иностранного языка в аспирантуре в профессионально направленном аспекте должно быть междисциплинарным. В таком случае, связи между самостоятельной познавательной активностью обучающегося, его узкоспециальными дисциплинами и изучением иностранного языка, становятся более прочными и способны положительно повлиять на дальнейшую научную и профессиональную деятельность. Реализуясь в ежедневной научно-исследовательской работе, полученные аспирантом знания и навыки способствуют решению конкретных профессиональных задач, а также помогают сдать кандидатский минимум по иностранному языку [2]. В данном контексте работа над двуязычным глоссарием, собирающим необходимые термины по изучаемым аспирантом вопросам, входит в процесс подготовки к экзамену и становится важнейшей частью создания профессиональной компетенции будущего специалиста.

Литература:

1. Абзалова С.Р., Мазитова Ф.Л. Особенности подготовки аспирантов к сдаче кандидатского экзамена по иностранному языку в неязыковом вузе // Вестник Казанского технологического университета. – 2013. – №9.
2. Голубева С.С. Особенности преподавания профессионально-ориентированного иностранного языка в аспирантуре и адъюнктуре // Научный дайджест Восточно-Сибирского института МВД России. – 2020. – № 4 (7). – С. 196-200.
3. Макарова Е.В., Крауле Т.П. Роль иностранного языка в формировании профессиональной коммуникативной личности / В сборнике: Лингвистика, лингводидактика, лингвокультурология: актуальные вопросы и перспективы развития / материалы I-й Республиканской научно-практической конференции с международным участием. – 2017. – С. 127-129.

4. Павлова Т.Н. Принципы составления учебного терминологического двуязычного словаря для студентов технического вуза // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – № 1-2. – С. 118-122.
5. Полякова Т.Ю. Отбор и организация специальной иноязычной терминологии для магистрантов и аспирантов инженерных вузов // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2017. – № 4 (775). – С. 106-116.
6. Серова Т.С., Чайникова Г.Р. Функции учебного терминологического словаря как средства формирования иноязычной речевой лексической компетенции // Язык и культура. – 2015. – № 1(29). – С. 139-145.
7. Макарова Е.В., Крауле Т.П. Роль иностранного языка в формировании профессиональной коммуникативной личности / В сборнике: Лингвистика, лингводидактика, лингвокультурология: актуальные вопросы и перспективы развития / Материалы I-й Республиканской научно-практической конференции с международным участием. – 2017. – С. 127-129.
8. Хлыбова М.А., Киндеркнехт А.С. Специфика создания терминологических словарей аспирантами неязыкового вуза // АНИ: педагогика и психология. – 2016. – №3 (16).
9. Черных А.В. Общеобразовательные дисциплины в структуре подготовки аспирантов и соискателей // Человек и образование. – 2011. – № 2 (27). – С. 115-119.
10. Chuksina O.V. Integration of authentic language environment and teaching english for Specific purposes in google classroom. REVISTA INCLUSIONES, Volumen 8 / Número Especial / Enero – Marzo 2021 – pp. 39-48.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук Бузни Виктория Александровна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

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

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ИКТ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются активные методы обучения и их роль в познавательной деятельности обучающихся с использованием информационных технологий. В статье также рассмотрен вопрос значения применения ИКТ (информационно-коммуникационные технологии), раскрываются возможности повышения качества обучения, развития личности. По мере того, как мир стремительно переходит к цифровым медиа и информации, роль ИКТ в образовании становится все более и более важной и эта важность будет продолжать расти и развиваться в XXI веке.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), компьютеризация, возможности ИКТ, когнитивные способности, активные методы обучения, познавательная деятельность.

Annotation. The article deals with active teaching methods and their role in the cognitive activity of students using information technologies. The article also discusses the importance of the use of ICT (information and communication technologies), reveals the possibilities of improving the quality of education, the development of the student's personality. As the world rapidly transitions to digital media and information, the role of ICTs in education is becoming more and more important, and this importance will continue to grow and develop in the twenty-first century.

Keywords: information and communication technologies (ICT), computerization, ICT capabilities, cognitive abilities, active learning methods, cognitive activity.

Введение. Широкое и глобальное внедрение нового поколения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) стало ведущим направлением в развитии современного общества, в том числе и в области образования. Все большее число педагогов и ученых четко осознают, что использование цифровых инструментов и технологий в обучении дает лучшую возможность расширить горизонты развития обучающихся и повысить эффективность образования. Преподавание и обучение ИКТ могут помочь улучшить качество образования несколькими способами: за счет повышения мотивации и участия обучающихся, за счет расширения доступа к базовым навыкам и за счет улучшения подготовки педагогов. ИКТ также являются преобразующими инструментами, которые при правильном использовании могут облегчить переход к среде, ориентированной на обучающихся.

Процесс информатизации современного общества тесно связан с процессом информатизации всех форм образовательной деятельности и характеризуется совершенствованием современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и процессом широкомасштабного распространения. В современных системах открытого и дистанционного образования эти технологии активно используются для передачи информации и обеспечения взаимодействия между преподавателями и обучающимися [4].

Отличительной особенностью нового федерального государственного образовательного стандарта является его деятельностный характер, который ставит основной целью развитие личности обучающихся. Неотъемлемой частью ядра нового стандарта является Универсальная учебная деятельность (УУД).

Изложение основного материала статьи. Способность обрабатывать информацию сегодня является бесценным активом. Нужно активно использовать информационные технологии для внедрения их в учебный процесс. Практика использования информационных технологий показывает, что при обучении информационно-коммуникационным технологиям на занятиях появляются неограниченные возможности для персонализации и дифференциации образовательного процесса. Использование компьютеров в образовании приводит к тому, что основным направлением обучения становится не запоминание информации, а развитие мышления, способности к самостоятельному обучению и развитию творческих способностей [1].

Сегодня мы можем говорить об изменении приоритетов образования. Мы должны перейти от усвоения готовых знаний к самостоятельной активной познавательной деятельности каждого обучающегося учетом его особенностей и способностей. Другими словами, главная задача педагога научить, как учиться и создать наилучшие условия для раскрытия и реализации возможностей каждой личности. Эти задачи могут быть выполнены только в условиях активного обучения, стимулирующего психологическую активность обучающегося. Активное обучение, осуществляемое с помощью активных методов, способствует формированию познавательного интереса к приобретению знаний, учебной деятельности, что в конечном итоге должно привести к повышению качества приобретения знаний.

М. Новик выделяет следующие отличительные особенности активного обучения:

- принудительная активизация мышления, когда обучаемый вынужден быть активным независимо от его желания;
- достаточно длительное время вовлечения обучаемых в учебный процесс, поскольку их активность должна быть не кратковременной и эпизодической, а в значительной степени устойчивой и длительной (т.е. в течение всего занятия);
- самостоятельная творческая выработка решений, повышенная степень мотивации и эмоциональности обучаемых [8].

Активные методы обучения – это методы, которые побуждают обучающегося к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом, без которых нет движения вперед. С помощью активных методов обучения педагог не только дает обучающимся знания, но и обеспечивает формирование и развитие познавательных интересов и способностей, развивает творческое мышление, самостоятельность в практической деятельности. Не так давно, знания, полученные в школе, техникуме, ВУЗе, служили человеку долго, иногда в течение всей его трудовой жизни.

В наш информационный век, чтобы добиться успеха, знания должны постоянно обновляться, что достигается за счет самообразования, которое требует от человека когнитивной активности и независимости. Познавательная активность – это реакция на процесс обучения, желание учиться и выполнять задания, а также интерес к реальной деятельности. Когнитивная независимость – это желание и способность самостоятельно мыслить, умение ориентироваться в новых ситуациях, умение находить ответы на собственные вопросы, желание понимать полученную учебную информацию, независимость собственного суждения.

Познавательная активность и познавательная самостоятельность – это качества, характеризующие интеллектуальную способность обучающегося к обучению, его успеваемость и развитие в деятельности. Ведущим аспектом является подготовка молодого поколения к жизни в быстро меняющемся информационном обществе, в мире, где существует постоянная потребность в новых профессиях, непрерывном профессиональном развитии. В современной системе образования сложилась ситуация, когда устоявшиеся методы, приемы и формы обучения требуют понимания, коррекции и новых педагогических решений. В основном это связано с широким внедрением и использованием информационно-коммуникационных технологий. Современные педагоги должны не только обладать знаниями в области информационно-коммуникационных технологий, но и стать экспертами в их применении в профессиональной деятельности [2].

Использование новых информационных технологий в обучении является одним из важнейших аспектов совершенствования и оптимизации учебного процесса, обогащения арсенала методических средств и технологий, позволяющих диверсифицировать формы работы и сделать процесс обучения более эффективным.

В современной науке существует множество различных подходов к определению термина «информационно-коммуникационные технологии». Согласно Словарю образовательной повседневности, информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) – это совокупность средств и методов преобразования информационных данных для получения новой качественной информации (информационных продуктов) [1].

ИКТ представляют собой различные цифровые технологии (компьютерное оборудование, программное обеспечение, сотовая связь, электронная почта, сотовые и спутниковые технологии, беспроводные и проводные сети, мультимедиа и Интернет) для создания, передачи и распространения информации и предоставления услуг [2].

Современные образовательные парадигмы, основанные на компьютерных средствах обучения, не передают обучающимся готовые знания, навыки и умения, а прививают навыки самообразования. В то же время работа на занятиях носит характер общения с преподавателями, опосредованного интерактивными компьютерными программами и аудиовизуальными средствами.

Ученые считают, что любой метод обучения обогащается за счет интеграции в него информационных технологий. Однако если в процессе обучения средства ИКТ служат как объектами, так и средствами обучения, то в процессе обучения они являются лишь средством обучения. Под средствами информационно-коммуникационных технологий следует понимать функционирующие на базе программных, аппаратных и аппаратно-технических средств и устройств микропроцессоров, вычислительной техники, а также современные средства и системы передачи информации, обмена информацией, обеспечивающие возможность сбора, производства, накопления, хранения, обработки, передачи информации и доступа к информационным ресурсам локальных и глобальных компьютерных сетей [1].

Наиболее часто используемые инструменты ИКТ в образовательном процессе включают:

- * Электронные учебники и руководства, отображаемые с помощью компьютеров и мультимедийных проекторов;
- * Электронные энциклопедии и справочники;
- * Тренажеры и тестовые программы;
- * Образовательные ресурсы в Интернете;
- * DVD и CD с картинками и иллюстрациями;
- * Видео- и аудио- оборудование;
- * Научно-исследовательские работы и проекты [3].

Активизация познавательной деятельности в обучении является одним из основных направлений совершенствования процесса образования. Прочное усвоение сознания и знаний происходит в ходе позитивной умственной деятельности. Поэтому работа должна быть организована таким образом, чтобы учебные материалы стали предметом позитивного действия обучающихся.

Исходя из этого, наиболее важными факторами, активизирующими познавательную деятельность обучающихся являются:

- * Сотрудничество;
- * Самостоятельная работа;
- * Применение позитивных, групповых, индивидуальных форм работы;
- * Дифференциация обучения;
- * Контроль знаний, умений, навыков;
- * Проектные работы [5].

Современные ИКТ реализуют важнейший принцип обучения – принцип наглядности. Информация об объектах, представленная с помощью ИКТ, богаче и красочнее. Использование ИКТ может заинтересовать обучающихся, а интерес – один из мотивирующих элементов. Кроме того, ИКТ-технологии делают возможным обучение творческим и ориентированным на исследование, поскольку их использование расширяет возможности использования методов обучения, основанных на проектах.

Использование информационных технологий на занятиях позволяет эффективно организовывать группы и самостоятельно работать на занятиях; помогает совершенствовать практические навыки обучающихся; позволяет персонализировать процесс обучения.

Основные направления использования компьютерных технологий на занятиях:

- * Визуальная информация (иллюстративный, наглядный материал).
- * Интерактивные презентационные материалы (упражнения, справочные диаграммы, таблицы, концепции).

* Тренажер.

Выводы. Таким образом, использование ИКТ позволяет обучающимся активно участвовать в работе, превращаясь в поистине творческий процесс, реализующий принципы развивающего обучения. Все это приводит к выводу, что коммуникативные навыки обучающихся формируются и поэтому процесс обучения эффективен. Использование информационных технологий в учебном процессе способствует повышению учебной мотивации обучающихся, позволяет увеличить темп прохождения курса, разнообразить вид учебной деятельности, активизировать внимание, интерактивность и наглядность, помогает лучше понимать и усваивать учебные материалы. Мультимедийные презентации используются для презентаций, раскрытия и объяснения новых тем, для физической подготовки, на этапе рефлексии и для контроля знаний.

Литература:

1. Гузев В.В. Инновационные идеи в современном образовании: Школьные технологии. – 2018. – №1. – С. 3.
2. Использование интерактивного оборудования в образовательном процессе: Сборник метод. материалов / Сост. Т.В. Лазыкина. – СПб.: ГОУ ДПО ЦПКС «Региональный центр оценки качества образования и информационных технологий», 2017.
3. Панюкова С.В. Информационные и коммуникационные технологии в личностноориентированном обучении. – М., 2016
4. Педагогам о дистанционном обучении / Под общей ред. Т.В. Лазыкиной. Авт.: И.П. Давыдова, М.Б. Лебедева, И.Б. Мылова и др. – СПб: РЦОКОнИТ, 2019.
5. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов, Т.И. Бабаева и др.; Под ред. С.А. Смирнова. – 2-е изд. – М.: Издательский центр «Академия», 2018.
6. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М. – 2019
7. Сайков, Б.П. Организация информационного пространства образовательного учреждения: практическое руководство. – М., 2015.
8. Словарь педагогического обихода / под ред. проф. Л.М. Лузиной. – Псков, 2016.
9. Теория и практика дистанционного обучения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева. – М.: Академия, 2018.

Педагогика

УДК 378.4

кандидат политических наук, доцент Бурганова Инна Николаевна

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

кандидат химических наук, доцент Фарус Оксана Анатольевна

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

МНОГОУРОВНЕВОЕ ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РФ: СОСТОЯНИЕ И ПРОБЛЕМЫ

Аннотация. В статье рассматривается модернизация российских вузов в контексте ввода многоуровневого образования. Исследована нормативная база законодательных решений по принятию многоуровневой структуры высшего образования. В работе показано, что в Российской Федерации в связи с принятием болонского процесса осуществляется переход к модульной системе по изучению дисциплин с помощью приобретения студентом определенных компетенций. В статье рассмотрена идея интеграция российского высшего образования в мировое пространство с подписанием Декларации о создании общеевропейского пространства, что предусматривает введение бакалавриата, магистратуры, докторантура (PhD). В статье продемонстрирована разница в подходах российского образования и западных стандартов. То есть для российских вузов свойственен знаниевый аспект, то для зарубежного университетов акцент сделан на компетентностном подходе. Авторами рассмотрены проблемные точки в реализации идеи многоуровневого образования, начиная от организации комплексного обучения, направленного на освоение необходимых навыков, соотносительности подготовки выпускников вузов с требованиями рынка, формированием полноценной системы непрерывного образования до создания единого образовательного пространства с системой перезачета дисциплин разными университетами, консервативностью системы образования слабо привязанный к инновационным методикам преподавания, недостатком финансирования вузов, что влечет за собой недостаточную обеспеченность необходимой инфраструктурой.

Ключевые слова: многоуровневое образование в РФ, модернизация российского высшего образования, российское высшее образование, Болонский процесс.

Annotation. The article deals with the modernization of Russian universities in the context of the introduction of multi-level education. The regulatory framework of legislative decisions on the adoption of a multi-level structure of higher education is studied. The paper shows that in the Russian Federation, in connection with the adoption of the Bologna process, the transition to a modular system for the study of disciplines is carried out through the acquisition of certain competencies by the student. The article considers the idea of integrating Russian higher education into the world space with the signing of the Declaration on the Creation of a pan-European space, which provides for the introduction of bachelor's, master's, and doctoral studies (PhD). The article demonstrates the difference in the approaches of Russian education and Western standards. That is, for Russian universities, the knowledge aspect is characteristic, while for foreign universities, the emphasis is on the competence approach. The authors consider the problem points in the implementation of the idea of multi-level education, ranging from the organization of comprehensive training aimed at mastering the necessary skills, the correlation of the training of university graduates with the requirements of the market, the formation of a full-fledged system of continuing education to the creation of a single educational space with a system of transfer of disciplines by different universities, the conservatism of the education system loosely tied to innovative teaching methods, the lack of funding for universities, this entails insufficient provision of the necessary infrastructure.

Keywords: multilevel education in the Russian Federation, modernization of Russian higher education, Russian higher education, the Bologna process.

Введение. Российское высшее образование в условиях глобализации трансформируется в сторону унификации с западными странами. При этом управленческие задачи заточены на подготовку высококвалифицированных кадров и рост конкурентоспособности. Однако существует серьезная дихотомия между следованием традиций в области отечественного

высшего образования (поскольку долгое время именно советская высшая школа считалась лучшей в мире) и инновациями, которые идут из-за рубежа (т.к. западные университеты обладают сегодня наиболее значимым статусом в области предоставления образовательных услуг). В любом случае российские университеты нуждаются в модернизации. Во многом это связано с внутренним состоянием российских университетов.

Дело в том, что их стратегия больше направляет свои усилия на предоставление тех знаний, которые находятся в государственных стандартах. При этом их содержание имеет больше теоретический характер, чем прикладной. В этом смысле появляется несколько «ловушек», от которых страдают как конечные потребители, так и работодатели, и государство. Конечные потребители в лице студентов, получают некачественное образование за счет не полученных знаний в лице практических аспектов. Работодатели принимают на работу «незрелые» кадры и поэтому вынуждены за свой счет отправлять их на повышение квалификации и иные программы. А государство тратит значительные средства на стипендиальный фонд, инфраструктуру университетов и при этом студенты не идут после окончания вузов на работу по основной специальности.

Изложение основного материала статьи. Анализ литературных данных демонстрирует наличие разнообразных мнений по поводу перехода российских университетов к многоуровневой системе. Базу данного исследования составили труды отечественных и зарубежных авторов, изучающих трансформацию российского высшего образования, а также нормативные источники и статистические данные. Вопросы общей проблематики к переходу на многоуровневое образование подробно рассматривает Г.А. Успенская [11]. Перспективы ее реализации российскими вузами подробно исследуются в работах И.А. Батаниной [2]. Конкретно сравнительным анализом многоуровневой системы в России и Казахстане занимается Н.В. Конципо [5]. На формальность воспроизведения ввода многоуровневого образования в РФ обращают внимание Л.А. Чистякова и М.А. Эскиндаров [12]. Значительный вклад в изучении перехода российских вузов на многоуровневую систему подготовки вносит коллективная монография под редакцией В.А. Богословского, Е.В. Караваевой, Е.Н. Ковтуна [8].

Для написания статьи использовался метод сравнительно-исторического анализа, который позволил соотнести исследование создание многоуровневой системы с началом 90-х гг. по настоящий момент времени. Также авторами статьи предпринята попытка соотнесения нормативной базы трансформации российских университетов к многоуровневому образованию и практической реализации данных шагов.

Сама идея модернизации российского образования не нова. Еще в 1990-е гг. появилась концепция ввода многоуровневого образования. В 1992 г. Комитетом по высшей школе состоялось принятие Постановления №13 от 13.03.92 г. «О введении многоуровневой структуры высшего образования в Российской Федерации». В рамках этого документа состоялось принятие Временного положения «О многоуровневой структуре высшего образования Российской Федерации», а также Положения «О порядке реализации государственными высшими учебными заведениями образовательно-профессиональных программ» [8].

В рамках многоуровневого образования в 1996 г. в РФ вступил в силу ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», который устанавливал следующие ступени: «бакалавр», «дипломированный специалист» или «магистр» [8].

Однако появление такой документальной базы потребовало параллельного распространения модульной системы к изучению преподаваемых дисциплин. Она содержала новую организацию учебного процесса, где предусматривалось освоение программы через приобретение студентом определенных компетенций. Сама идея завязана на всесторонней подготовке студента и как специалиста, и как профессионала, и члена общества. В этом смысле студент получает не только знания, умения и навыки, но и расширяет свой кругозор, развивает способность к самообучению. Таким образом, барьером к переходу к многоуровневости является отсутствие элементарной гибкости, стремлением к адаптации как к быстро меняющимся требованиям рыночной экономики РФ, так и вообще к своей будущей профессиональной деятельности. Дело не только в субъективной мотивации нежелания меняться со стороны студентов, но и объективных условиях невозможности создания нормальной инфраструктуры в университетах. Речь идет о наличии новейшего оборудования и продвинутой технологий.

Существующий на тот момент предметный подход в свою очередь предполагал горизонтальное деление на циклы «гуманитарные и социально-экономические дисциплины», «естественнонаучные» и др. В каждом цикле выделялись дисциплины федерального, регионального компонента и дисциплины на выбор самого университета [6]. Также образовательная программа в модульном подходе построена на вертикали, когда преподаваемые дисциплины делятся не на циклы, а на модули. А у уже каждый модуль могут входить «общепрофессиональные», «естественнонаучные дисциплины».

Определенные сложности можно увидеть и в трансформации роли преподавателя. Его задача состоит не в трансляции знаний, а в организацию процесса освоения студентами необходимых компетенций [1]. Здесь подразумевается идея выбора студентами сроков и темпа изучения преподаваемых дисциплин. Что требует гибкости и для студентов, и для преподавателей, но и вызывает потребность в изменении законодательства всей системы высшего образования.

Идея интеграции в мировое пространство по типу многоуровневого высшего образования продолжилась 2003 г., когда Российская Федерация подписала Декларацию о создании общеевропейского пространства высшего образования (Болонский процесс). Что предусматривало в рамках Болонского процесса бакалавриата и магистратуры. Позднее к этим ступенкам был добавлен третий уровень высшего образования – докторантура (PhD). Менялись сами принципы образования, основанные не на содержательных позициях, а на результатах обучения. В этом смысле алгоритм сводится к соотнесению профессиональных действий обучающихся (что он умеет и в какой степени владеет данными навыками) с тем, куда он может принят на работу. Таким образом, большой сложностью является разница в подходах российского образования и западных стандартов. Если для отечественных реалий свойственен знаниевый аспект, то для зарубежного опыта акцент сделан на поведенческом механизме, когда выпускники могут и способны четко и ясно действовать в своей профессиональной среде.

Определенной сложностью в рамках перехода к многоуровневому образованию является организация процесса академической мобильности. Дело в том, что формирование общих компетенций разными вузами предполагает возможность перезачета дисциплин, что как раз, с одной стороны, предполагает возможность для обучающихся академической мобильности и преподавателей, а с другой – реализует идею создания общего образовательного пространства.

Важным моментом ввода многоуровневого образования является создание кредитной системы, которая не определяется формой обучения, что также далеко от российских реалий, когда заочники «выпадают» из учебного процесса за счет малого временного формата в период сессий.

В целом модернизация в указанном направлении включала в себя создание широкой нормативной базы. Например, в 2004 г. появились «Приоритетные направления развития системы образования Российской Федерации», которые касались в том числе ввода системы двухуровневого высшего профессионального. Также в 2005 г. Минобре был утвержден План

мероприятий по реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования на 2005-2010 гг. Кроме того в 2005 г. вышел приказ Министерства образования РФ № 40 «О реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования Российской Федерации». Были внесены изменения в законы «Об образовании» и «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» для установления двух уровней высшего профессионального образования.

В 2010 г. состоялась Коллегия Федерального агентства по образованию Российской Федерации, на которой обсуждались задачи российских университетов по переходу на уровневую систему высшего профессионального образования».

При этом практически внедрение многоуровневого образования по типу болонской системы в РФ по сути произошло только с 2011 г., когда в нашей стране произошел переход на двухуровневую систему (бакалавриат-магистратура). Принятие разветвленной базы по вводу многоуровневого образования дало свои плоды. Уже в 2013 г. доля студентов, поступивших на программы двухуровневой системы высшего образования (бакалавриат и магистратура) составила около 90% от числа всех поступивших на обучение по программам высшего образования. В тоже время доля выпускников программ бакалавриата в 2012 и 2013 гг. достаточно мала по сравнению с долей выпускников программ специалитета.

В 2012 г. в РФ принимается ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», который интенсифицировал включенность нашей страны в европейское образовательное пространство. Но по этому закону не устанавливалось нормативных сроков освоения образовательных программ. Это решение было необходимым с точки зрения унификации российской и европейской практики высшего образования, поскольку в европейских университетах сроки обучения по программам бакалавриата могут составлять от 3 до 4 лет, а магистратура от 1 до 2 лет. А российские реалии до принятия ФЗ «Об образовании» предусматривали ригидную систему, в рамках которой бакалавриат составлял 4 года, а магистратура 2 года. Что явно говорит о сложностях гармонизации ступеней высшего образования в нашей страны и западных стран в рамках Болонского процесса.

Также определенные трудности возникли в третьей ступени – программы аспирантуры и/или присвоение степени доктора философии (PhD). То есть не наблюдается соответствия между дипломом выпускника аспирантуры с присвоением квалификации «Исследователь. Преподаватель-исследователь» и ученой степенью кандидата наук, программ обучения аспирантуры с программами PhD.

Для того чтобы признать степень выпускника российской аспирантуры как степень, приравненная к PhD, необходимо установить в содержание аспирантских программ процедуру защиты диссертации на соискание ученой степени кандидата наук, т.к. порядок защиты диссертации на соискание ученой степени кандидата наук не входит в зону ответственности образовательных организаций.

В рамках европейского образовательного пространства значимым является концепция обучения в течение всей жизни, в которой главную роль отводится университетам. Именно они влияют на различные группы людей, обеспечивая стратегию развития человека в течение всей жизни. Получение пожилыми людьми степени бакалавра и магистра не является чем-то необычным. Однако в России роль вузов носит узкоспециализированный характер, охватывая только людей молодого возраста. В этом смысле люди почтенного возраста оказываются за бортом непрерывного обучения. Поэтому серьезными барьерами в процессе обучения в течение жизни являются бюрократическая проволочка в получении лицензии на данный вид деятельности и отсутствие гибкости в самом механизме образовательной деятельности.

Таким образом актуализация модернизации российского высшего образования не вызывает сомнения. Однако существует определенный скептицизм в самой идее перехода к многоуровневому образованию. В частности, речь идет о прикладном бакалавриате для некоторых специальностей педагогического профиля. В какой-то степени на такую нелицеприятную оценку повлияли события на Украине и в Крыму, когда РФ начала делать акцент на некотором отказе от европеизации отдельных сфер жизнедеятельности, в том числе и системы высшего образования. Это можно увидеть на возобновлении идеи практики специалитета. В вводе многоуровневого образования можно найти как сильные, так и слабые стороны. Преимуществом является то, что многие государственные участники международного сообщества также внедряют у себя каноны многоступенчатого образования. Что говорит об единых унифицированных подходах в университетах в предоставлении образовательных услуг. Эта система позволяет лучше адаптироваться выпускникам. Для бакалавров – это дополнительная возможность получить более широкие знания с дальнейшей перспективой «найти себя» в профессиональной нише. Для магистров – это реальный шанс получить узкоспециализированные знания необходимые для определенных сфер экономики. В любом случае двухуровневая система позволяет лучше подготовиться к требованиям рынка рабочей силы, обеспечивает расширенные возможности для индивидуализации учебного процесса [10].

К недостаткам многоуровневого образования можно отнести сложность восприятия степени бакалавра и магистра по отношению к привычному студенту, ригидность образовательных программ, неготовность университетов к формированию новых компетенций бакалавров и магистров, нацеленных на мобильность на рынке труда, отсутствие равновесия между выпуском бакалавров и магистров и реальными потребностями в их необходимости.

Механизм заработает только тогда, когда изменится отношение работодателей к самой системе двухуровневого образования. При которой бакалавры выступают недоучившими студентами, а магистры не вызывают особого доверия в силу непонимания значения данного понятия [4]. Для самих бакалавров также не совсем понятно, почему они не могут в полной мере воспользоваться теми знаниями, которые они получили на практике [7].

Выводы:

1. Ввод многоуровневого образования предусматривает: ввод двухуровневого высшего образования (бакалавриат и магистратура), а также появление третьего уровня высшего образования - докторантуры (PhD).

2. Законодательная база по модернизации высшего образования в РФ носит широкий и разветвленный характер.

3. Ключевыми проблемами реализации многоуровневого образования в Российской Федерации является: создание новых подходов к организации многоуровневого образования, когда за короткий период обучения студенты имеют возможность освоить необходимые компетенции; организация комплексного обучения, направленного на освоение необходимых навыков; соотносимость подготовки выпускников вузов с требованиями рынка; формирование полноценной системы непрерывного образования; создание единого образовательного пространства с системой пересчета дисциплин разными университетами; общий консерватизм системы образования слабо привязанный к инновационным методикам преподавания; недостаток финансирования вузов, что влечет за собой недостаточную обеспеченность необходимой инфраструктурой;

4. Дальнейшая перспективность реализации положений многоуровневого образования в РФ не вызывает сомнения. Российские вузы идут по пути плавной интеграции с европейскими университетами. Однако встает необходимость проведения более четкой и грамотной политики, сочетающей новейшие тренды европейского образования, не забывая при этом собственные российские традиции.

Литература:

1. Академическая мобильность в России: нормативно-методическое обеспечение / Сёмин Н.В., Артамонова Ю.Д., Демчук А.Л., Лукшин А.В., Муравьева А.А., Олейникова О.Н. – М.: Изд-во МГУ, 2007. – 208 с.
2. Батанина И.А. Многоуровневая система образования: особенности и перспективы / И.А. Батанина // Успехи современного естествознания. – 2008. – № 7 – С. 107-108.
3. Иванова В.И. Реализация Болонских идей в России: нормативные противоречия // Знание. Понимание. Умение. – 2005. – №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-bolonskih-idey-v-rossii-normativnye-protivorechiya> (дата обращения: 23.02.2021).
4. Камынина Н.Р., Грудзинский А.О. Россия в Болонском процессе: цель – повышение конкурентоспособности высшего образования // Высшее образование в России. – 2017. – №8-9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rossiya-v-bolonskom-protsesse-tsel-povyshenie-konkurentosposobnosti-vysshego-obrazovaniya> (дата обращения: 04.01.2021).
5. Конципко Н.В. Сравнительный анализ российской и казахстанской многоуровневой системы образования / Н.В. Конципко // Вестник Томского государственного университета. – 2012. – №3(19). – С. 159-167.
6. Кочетков М.В. Внедрение модульно-рейтингового подхода в организацию процесса обучения при реализации компетентно-ориентированных образовательных стандартов качества // Вестник Сибирского юридического института МВД России. – 2010. – №1 (5). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vnedrenie-modulno-rejtingovogo-podhoda-v-organizatsiyu-protsessa-obucheniya-pri-realizatsii-kompetentno-orientirovannyh> (дата обращения: 23.02.2021).
7. Лебедева М.М. Международно-политические процессы интеграции образования // Интеграция образования. – 2017. – Т. 21, № 3. – С. 385-394. DOI: 10.15507/1991-9468.088.021.201703.385-394.
8. Переход российских вузов на уровневую систему подготовки кадров в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами: нормативно-методические аспекты / В.А. Богословский, Е.В. Караваева, Е.Н. Ковтун и др. – М.: Университетская книга, 2010. – 249 с.
9. Россия в Европейском пространстве высшего образования. Под редакцией: Артамоновой Ю.Д., Демчука А.Л., Караваевой Е.В., Муравьевой А.А. – М.: Издательство Московского университета, 2015. – 64 с.
10. Сюпова М.С., Бондаренко Н.А., Уразова К.А. Современная структура высшего образования: преимущества и недостатки // Ученые заметки ТОГУ. – 2014. – Том 5, № 2, – С. 297-301.
11. Успенская Г.А. Проблемы перехода к многоуровневому высшему образованию // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2014. – №29. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-perehoda-k-mnogourovnevomu-vysshemu-obrazovaniyu> (дата обращения: 18.03.2021).
12. Чистякова Л.А., Эскиндаров М.А. Некоторые проблемы многоуровневого образования в России // Финансы: Теория и Практика. – 1997. – №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-problemy-mnogourovneвого-obrazovaniya-v-rossii> (дата обращения: 19.03.2021).

Педагогика

УДК 37.08

кандидат педагогических наук, доцент Быстрова Наталья Васильевна

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

преподаватель Уракова Екатерина Андреевна

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

магистрант Гордеев Кирилл Сергеевич

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

МЕТОДЫ УПРАВЛЕНИЯ КОНФЛИКТАМИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ ШКОЛЫ

Аннотация. Актуальность данной проблемы обусловлена необходимостью разрешения конфликтных ситуаций в педагогическом коллективе школы с целью обеспечения его стабильной работы. В настоящее время управление конфликтами в педагогическом коллективе школы представляет собой важнейшую функцию современного руководителя. В статье обозначаются цели управления педагогическим коллективом, характеризуется понятие «конфликт», уточняется степень изученности проблематики, анализируются возможные причины возникновения конфликтных ситуаций между педагогами. Авторы выделяют наиболее значимые аспекты процесса управления конфликтами в педагогическом коллективе школы: умение работы с конфликтными личностями, знание структурных методов управления конфликтами, а также знание стилей поведения. Также в статье обозначена важность организации конструктивных переговоров между сторонами при разрешении конфликта, роль руководителя общеобразовательной организации в данном процессе.

Ключевые слова: педагогический коллектив, управление коллективом, педагогическая деятельность, конфликтология, методы управления конфликтами, общеобразовательная организация, школа, система образования, коммуникация, взаимодействие.

Annotation. The relevance of this problem is due to the need to resolve conflict situations in the teaching staff of the school in order to ensure its stable operation. Currently, conflict management in the teaching staff of the school is the most important function of the modern leader. The article outlines the goals of managing the teaching staff, characterizes the concept of "conflict", clarifies the degree of study of the problem, analyzes the possible causes of conflict situations between teachers. The authors highlight the most significant aspects of the process of conflict management in the teaching staff of the school: the ability to work with conflict personalities, knowledge of structural methods of conflict management, as well as knowledge of behavior styles. The article also identifies the importance of organizing constructive negotiations between the parties in resolving the conflict, the role of the head of the general educational organization in this process.

Keywords: pedagogical team, team management, pedagogical activity, conflictology, methods of conflict management, general education organization, school, education system, communication, interaction.

Введение. В настоящее время в России происходит обновление содержания образования, изменение условий деятельности и усложнение функций образовательных организаций, что нашло отражение в новом Федеральном Законе РФ «Об образовании». Смена парадигмы образования и внедрение новых стандартов обучения и воспитания изменяет механизм управления, требует внедрения принципиально новых форм взаимодействия руководителя и педагогического коллектива. Важнейшим условием эффективного управления современной школой является необходимость учёта человеческого фактора. Максимальное использование профессиональных, личностных и психологических ресурсов педагогов, своевременное предупреждение конфликтов в педагогической среде – все это будет обеспечивать стабильность работы учреждения, способствовать повышению качества образовательного процесса [2].

Сегодня изучение проблемы конфликтов приобретает особую остроту в менеджменте образования, поскольку профессиональная деятельность педагога в значительной мере наполнена различными ситуациями, несущими потенциальную возможность повышенного эмоционального реагирования и нервного напряжения. Неизбежным явлением становятся конфликты, в которые могут быть вовлечены все участники образовательного процесса: обучающиеся, учителя, родители и администрация. Причины конфликтных ситуаций в педагогической среде могут быть разнообразны: межличностные и деловые отношения, организационные и методические трудности, неудовлетворенность условиями труда, неспособность педагогов реализовывать требования новых образовательных стандартов и внедрять инновации, недооценка личностных результатов и др. Конфликты ухудшают качество деятельности всего образовательного учреждения, а ответственность за последствия часто несет администрация и лично руководитель. Для руководителя образовательной организации очень важно выстроить отношения в коллективе на принципах сотрудничества, взаимной помощи, доброжелательности, с преобладанием одобрения и поддержки, с конструктивной критикой, с нормами справедливого и уважительного отношения ко всем его членам. Такая положительная атмосфера будет способствовать эмоциональному благополучию, стимулирует педагогов идти на работу с желанием, добавиться положительных результатов в своей работе, стремиться к внедрению нового и интересного в работу с детьми [4].

Изложение основного материала статьи. Проблема конфликтов, как неотъемлемая часть человеческих отношений, изначально широко разрабатывалась в психологии отечественными и зарубежными учеными (Э. Берн, Т.В. Драгунова, К. Левин, В.Н. Мясисев, Л.А. Петровская, А.С. Спиваковская, Э. Фромм и др.). Сущность любого конфликта заключается в наличии разногласия, столкновения различных мнений, поэтому для его развития необходимо наличие накопившихся противоречий. Любое противостояние может иметь позитивные и негативные последствия, т.е. быть конструктивным и деструктивным. По мнению психологов, главным вопросом является понимание разрушительного характера конфликта, и умение видеть в нем стимулирующее начало.

Методы разрешения конфликтных ситуаций в педагогическом коллективе школы рассматриваются в исследованиях А.С. Якушина, Г.Ю. Любимовой, С.Ю. Тёминой и А.А. Николаевой [13, 15, 18]. В свою очередь, С.В. Банькина в своих работах раскрывает природу конфликтов в педагогических коллективах, проводит разработку способов их оптимального разрешения [1].

М.Г. Синякова и Э.Э. Сыманюк считают, что от умений и навыков руководителя в современной школе напрямую зависит психологический климат педагогического коллектива [14].

С.А. Титаренко отмечает, что процесс управления педагогическим коллективом школы направлен на достижение следующих целей:

- обеспечение удовлетворения профессиональных потребностей педагогов;
- формирование и развитие устойчивого психологического климата в педагогическом коллективе;
- создание комфортных условий для личностной и профессиональной самореализации педагогов;
- оптимальное применение возможностей всего педагогического состава и профессионального мастерства каждого педагога по отдельности [16].

Очевидно, что каждый учитель, который работает в общеобразовательной организации, представляет собой индивидуальную и уникальную личность. Поэтому при управлении педагогическим коллективом руководителю вряд ли можно надеяться на то, что какие-либо методы воздействия сработают на всех одинаково. Также необходимо понимать, что в характере каждого присутствует как разумное, так и эмоциональное зерно, следовательно, поступки человека определяются данными факторами в их взаимодействии. То есть человек поступает в рамках внешней обстановки, но в то же время в соответствии с внутренними решениями и психолого-физиологическими склонностями.

Е.В. Калиткина и Л.С. Петрунькина отмечают, что каждый человек действует в зависимости от следующих факторов:

- сложившиеся интересы, вкусы и взгляды;
- психологические особенности личности;
- мотивация осуществления какой-либо деятельности;
- возможности, детерминированные природой или приобретённые и развитые в процессе жизнедеятельности [11].

К современному педагогу предъявляется множество требований, как со стороны государства, так и со стороны родителей учащихся. В настоящее время учитель должен обладать высоким творческим потенциалом, владеть различными инновационными методиками и технологиями преподавания, быть инициативным и открытым. Высокая ответственность педагогической деятельности постепенно приводит к психологическому выгоранию, тревожности и усталости. Чаще всего именно вследствие вышесказанного внутри педагогического коллектива школы и возникают конфликтные ситуации.

Конфликты в педагогических коллективах по своей природе носят межличностный характер. Они связаны с нарушением взаимосвязей в процессе совместной педагогической деятельности. Это могут быть деловые связи между преподавателями, руководителями по поводу педагогической деятельности, а также «ролевые связи», которые возникают из необходимости соблюдения правил, норм в соответствии с профессиональной этикой. Возникновение конфликтных ситуаций может быть также связано с личностными взаимосвязями между педагогами в процессе совместной трудовой деятельности. Конфликтность в педагогическом коллективе является одним из ведущих факторов наступления «профессионального выгорания» [3].

Управление конфликтными ситуациями в педагогическом коллективе школы подразумевает такие действия со стороны руководителя, как прогнозирование конфликтных ситуаций, их последующее регулирование, предупреждение, подавление и прекращение. Руководитель, зная о причинах возникновения конфликтов внутри педагогического коллектива, может гораздо лучше разобраться в них. Это также позволяет ему наиболее оптимально подбирать методы воздействия на подчинённых. Следует отметить, что значимую роль при подборе методов управления конфликтами в педагогическом коллективе школы играют умение работы с конфликтными личностями, знание структурных методов управления конфликтами, а также знание стилей поведения [6].

Исследователи О.У. Гогицаева, В.К. Кочисов и С.Д. Гуриева выделяют следующие черты конфликтной личности:

- излишняя раздражительность, агрессия, тревожность и упрямство;
- прямолинейность и принципиальность утверждений и высказываний;

- стремление побеждать и быть правым в абсолютно всех ситуациях и условиях;
- неадекватная оценка собственных способностей и возможностей (заниженная или завышенная самооценка);
- консерватизм убеждений, взглядов, мировоззрения и мышления [7].

Каким образом руководителю стоит воздействовать на конфликтную личность? Ответ кроется в понимании того, что каждый педагог является уже сформированной личностью, изменить которую на данном этапе уже невозможно. Поэтому ключевая цель руководителя состоит в том, чтобы найти что-то общее с каждым членом коллектива, наладить контакт, видеть в нём только лучшее. Руководитель, также должен знать стили поведения, чтобы уметь разрешать конфликтные ситуации, возникающие в педагогическом коллективе.

Например, стиль уклонения применяется в том случае, когда причина возникновения конфликтной ситуации не так значима для человека или у него отсутствует желание тратить время на отстаивание собственной позиции и правоты. Данный стиль поведения часто используется в ситуациях, когда одна из сторон конфликта занимает более властную позицию по отношению к другой.

Ключевая цель стиля сотрудничества состоит в обеспечении долгосрочного взаимовыгодного сотрудничества между сторонами конфликта. Данный стиль наиболее сложен для применения, так как от сторон конфликта требуются умения сдерживать свои чувства и эмоции, выслушивать позицию другого человека. В данном случае конфликт разрешается посредством того фактора, что обеим сторонам этот конфликт не выгоден в долгосрочной перспективе [9].

Стиль компромисса несколько похож на стиль сотрудничества тем, что стороны конфликта в каких-либо моментах пытаются идти на уступки. Каждый человек не может в силу определённых обстоятельств всегда получать то, что он хочет, поэтому важно попробовать прийти к компромиссу.

Применение стиля соперничества оптимально, когда руководитель обладает сильными личностными качествами, авторитетом перед сторонами конфликта, а также сильной волей и решимостью. Следует отметить, что авторитет руководителя представляет собой один из наиболее значимых факторов разрешения конфликтов в педагогическом коллективе.

Стиль приспособления используется какой-либо из сторон в случае, если для неё не так важно отстаивать свою правоту, и она жертвует своими интересами в пользу иной стороны конфликта. Данный стиль предполагает совместные действия сторон конфликта для налаживания рабочей атмосферы.

При разрешении конфликтов в педагогическом коллективе школы руководителю важно также уметь организовывать и проводить переговоры между сторонами конфликта. Это необходимо в первую очередь для выявления чётких мотивов сторон, причин возникновения конфликта, сглаживания углов и поиска общих интересов и потребностей в рамках конфликтной ситуации. В некоторых случаях руководитель может выступать в роли посредника при проведении переговоров между конфликтующими сторонами. Для успешного разрешения конфликтной ситуации внутри педагогического коллектива важно применять способы и приёмы конструктивной критики, критериями которой являются открытость, адресность, доброжелательность, качественная аргументация, основанная на логических законах [11].

Выводы. Таким образом, управление конфликтами в педагогическом коллективе школы представляет собой одну из важнейших задач современного руководителя. Процесс управления педагогическим коллективом обладает высокой значимостью для достижения стратегических задач школы. Конфликты как явление берут свои корни глубоко в прошлом, а также пронизывают все сферы жизнедеятельности общества и государства. Конфликты в педагогической среде непосредственно влияют на настроение участников образовательного процесса, их эмоциональный настрой, ухудшают психологический климат коллектива. Оптимальное разрешение конфликтных ситуаций между педагогами необходимо в первую очередь для обеспечения положительного психологического климата, без которого невозможна продуктивная работа.

Для предотвращения конфликтов внутри педагогического коллектива школы руководителю необходимо:

- уметь работать с конфликтными личностями и знать психологические черты, которые им присущи. К таким чертам относят излишнюю раздражительность, агрессию, тревожность и упрямство, прямолинейность и принципиальность утверждений и высказываний, стремление побеждать и быть правым в абсолютно всех ситуациях и условиях, неадекватную оценку собственных способностей и возможностей (заниженная или завышенная самооценка), консерватизм убеждений, взглядов, мировоззрения и мышления;
- разумно применять системы поощрений к членам коллектива (стараться поощрять педагогов так, чтобы не провоцировать возникновение конфликтных ситуаций), ставить общеорганизационные цели для сплочения коллектива, а также чётко объяснять каждому члену коллектива его профессиональные обязанности и планируемые результаты деятельности;
- ориентироваться в стилях поведения личности, применяемых в психологии.

Литература:

1. Банькина С.В. Педагогическая конфликтология: состояние, проблемы исследования и перспективы развития // Современная конфликтология в контексте культуры мира. – М., 2001. – С. 373-394.
2. Быстрова Н.В., Зиновьева С.А., Филатова Е.В. Принципы современного образовательного процесса // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-4. – С. 68-70.
3. Быстрова Н.В., Казначеева С.Н., Уракова Е.А., Госельбах О.И. Особенности психологического благополучия обучающихся в образовательной среде // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2019. – № 5 (39). – С. 26-31.
4. Быстрова Н.В., Цыплакова С.А. Информационно-образовательная среда школы как инновационная управленческая задача // Наука и практика регионов. – 2019. – № 4 (17). – С. 90-93.
5. Быстрова Н.В., Цыплакова С.А. Профессиональная школа как объект управления // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2019. – № 1 (35). – С. 6-10.
6. Быстрова Н.В., Цыплакова С.А., Бушуева А.А. Управление психологическим климатом в дошкольном образовательном учреждении // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2019. – № 1 (35). – С. 10-16.
7. Гогицаева О.У, Кочисов В.К., Гуриева С.Д. Конфликты в педагогическом коллективе: теоретический аспект // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени К.Л. Хетагурова. – 2018. – №4. – С. 35-39. <https://doi.org/10.29025/1994-7720-2018-4-35-39>
8. Григорян Н.М., Быстрова Н.В. Личностное развитие педагога в системе профессионального образования // В сборнике: Социальные и технические сервисы: проблемы и пути развития. сборник статей по материалам V Всероссийской научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. – 2018. – С. 35-38.

9. Казначеева С.Н., Быстрова Н.В., Казначеев Д.А. К вопросу об управлении конфликтами в организации // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2019. – № 6 (40). – С. 36-42.
10. Казначеева С.Н., Быстрова Н.В., Казначеев Д.А. Современные тенденции формирования трудового коллектива // Наука Красноярья. – 2020. – Т. 9. № 3-2. – С. 45-51.
11. Казначеева С.Н., Быстрова Н.В., Юдакова О.В. Методы воспитательной работы // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-4. – С. 157-160.
12. Калиткина Е.В., Петрунькина Л.С. Особенности педагогических конфликтов // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы XI Междунар. науч. конф. (г. Казань, сентябрь 2018 г.). – Казань, 2018. – С. 24-27.
13. Козырева О.А. Педагогическое моделирование в профессиональной деятельности учителя и научно-педагогического работника // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8. № 2 (31). – С. 1.
14. Любимова Г.Ю. Психология конфликта. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 160 с.
15. Сняжкова М.Г., Сыманюк Э.Э. Управление конфликтами в педагогическом коллективе // Успехи современного естествознания. – 2010. – № 9. – С. 170-176.
16. Тёмина С.Ю. Конфликты школы или «школа конфликтов»? Введение в конфликтологию образования. – М., 2002. – 190 с.
17. Титаренко С.А. Профилактика и снижение негативных последствий конфликтов в педагогическом коллективе дошкольного учебного заведения // Актуальные научные исследования в современном мире. – 2016. – №10-6 (18). – С. 178-183.
18. Федорченко С.В. Предотвращение конфликтов в педагогическом коллективе как один из методов формирования благоприятного социально-психологического климата в вузе // Молодой ученый. – 2016. – №2 (29). – С. 233-236.

Педагогика

УДК 372.881.161.1

кандидат филологических наук, доцент Веккесер Мария Викторовна

Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

СТИЛИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ МОРФОЛОГИЧЕСКИХ ОККАЗИОНАЛИЗМОВ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматриваются приемы анализа в школе грамматических (морфологических) окказионализмов, представляющие собой образования, в основе которых лежит отступление от грамматической нормы: возникает своего рода «конфликт» между внутренней стороной (семантикой) и внешним выражением (грамматической формой). Благодаря творчеству в авторском контексте становится возможным и стилистически оправданно игровое употребление словоформы. Такая работа важна на уроках развития речи, посвященных изучению грамматических (морфологических) норм и стилистических ресурсов русского языка: стилистический анализ окказионализмов будет способствовать осознанию обучающимися уместности / неуместности отклонения от языковой нормы.

Ключевые слова: развитие речи, грамматическая норма, языковая игра, грамматическая неология, окказионализм, грамматический окказионализм, морфологический неологизм.

Annotation. The article deals with the methods of analysis in the school of grammatical (morphological) occasionalisms, which are formations based on a deviation from the grammatical norm: there is a kind of "conflict" between the inner side (semantics) and the outer expression (grammatical form). Thanks to creativity in the author's context, the game use of the word form becomes possible and stylistically justified. Such work is important in the language development lessons devoted to the norms of the Russian language: the stylistic analysis of occasional expressions will help students to understand the appropriateness / inappropriateness of deviations from the language norm.

Keywords: speech development, grammatical norm, language game, grammatical neology, occasionalism, grammatical occasionalism, morphological neologism.

Введение. Проблема грамматических окказионализмов в разное время рассматривалась В.В. Виноградовым, Г.О. Винокуром, А.Г. Горнфельдом, А.И. Смирницким, И.И. Срезневским и др. Наибольший всплеск интереса отечественных исследователей отмечается в конце XX века: выходят монографии, многочисленные статьи, освещающие это явление в аспекте словообразования, лексикологии, грамматики, нормы и стилистики (О.А. Александрова, М.А. Бакина, О.А. Габинский, Л.П. Крысин, В.В. Лопатин, Н.А. Янко-Триницкая, Э.И. Ханпир и др.). И настоящее время отмечено неослабевающим интересом к окказионализмам различного происхождения. Это явление стало приметой не только языка художественной литературы, но и средств массовой коммуникации (*образовательный ЕГЭизм* – о ЕГЭ; *концептулэз* – об излишнем увлечением понятием «концепт»; *бегушка* – о рекламной бегущей строке на ТВ; *отксерачить* – сделать копию; *отфячить* – избить). В некоторых примерах имеет место результат влияния разговорной стихии на письменный разговорный язык, например: Когда в организм попадает слишком много работы, он начинает вырабатывать *антидела*. Если точнее – *антидела* вырабатываются ленивой железой, которая играет роль в укреплении *пофигениетта* и способствует выработке *ленькоцитов*. Этот текст иллюстрирует собой имитацию научно-популярного стиля с включением в него словообразовательных окказионализмов, один из которых имеет нелитературный характер (*пофигениетта*). В этом случае имеет место языковая игра. Однако какова грань между намеренным отступлением от языковой нормы (зачастую оправданным и уместным) и нарушением нормы в результате ее незнания. Вот почему в школьном курсе русского языка значим и актуален анализ текстов художественной литературы, в которой окказиональные слова и формы стилистически обусловлены, являются маркером «изысканного» употребления. В речи разговорной подобные слова и формы, как правило, выступают как результат языковой игры, здесь встает проблема языкового вкуса и меры, так как чрезмерное употребление окказионализмов может привести к небрежению и «размыванию» языковой нормы.

Изложение основного материала статьи. В работах, посвященных исследованию окказионализмов, используются дублетные термины: художественные неологизмы, эфемерные инновации, писательские новообразования, слова-однодневки, индивидуальные неологизмы, слова-метеоры, слова-самodelки, слова индивидуального речетворчества, творческие неологизмы. Думается, такой терминологический ряд остается открытым. Мы отдаем предпочтение термину окказионализмы по ряду причин: он представляется нам наиболее содержательным, является самым распространенным в научной и методической литературе, соответствующий понятию *окказиональное слово* «не узуальное, не соответствующее

общепринятому употреблению, характеризующееся индивидуальным вкусом, обусловленное специфическим контекстом употребления» [1, с. 284].

Важно объяснить обучающимся на уроках развития речи и в ходе изучения раздела «Лексика» то, что окказионализмы отличает от неологизмов следующее: первые возникают в речи говорящего / пишущего в определенной речевой ситуации (в контексте разговорной речи, в том числе и в интернет-коммуникации) или как результат преднамеренного, стилистически значимого новообразования, в основе которого (как в первом и во втором случае лежит отклонение от языковой нормы); вторые появляются для наименования нового явления или предмета внеязыковой действительности, которое в последующем будет закреплено в лексической системе языка. Окказионализм же создается в определенном тексте и не рассчитан на закрепление в языке.

Анализ научной литературы [2, 3, 5, 6] позволяет утверждать, что окказиональные отличаются от узусных слова по ряду таких признаков, как: функциональная одноразовость, экспрессивность, речетворческий характер, индивидуальность.

Морфологические окказионализмы – это индивидуально-авторские формы слов, которые являются собой нарушение современной грамматической формы. Отметим, что здесь надо отличать их от архаических форм (например: *в постеле, на тополи* и т.п.). По утверждению Н.Г. Бабенко, такие словоформы через отступление от грамматической нормы актуализируют лексическую сему, тем самым усиливает дополнительное смысловое звучание фрагмента текста в общем замысле автора [2].

Отметим, что имя существительное *стол* имеет полную числовую и падежную парадигмы; слово же *нежность* в силу семантики, которая характеризует его как лексему, не соотносительную с идеей счета, имеет потенциально неполную парадигму: плюрализм *надежды* преодолевает семантический барьер, в результате чего происходит «оконкречивание»; другая ситуация со словоформой *мечта*, которая характеризуется неполной парадигмой – отсутствием только формы множественного числа родительного падежа: здесь обнаруживается «высокий» непреодолимый барьер с точки зрения морфологии (шуточный тост: *Желаю сбычу всех мечт* – отметим, в этой случае есть и словообразовательное новообразование – отглагольное имя существительное *сбыча*, ср. с нормативным словом *сдача*, образованным от глагола). В поэтической речи находим безличные глаголы, употребляющиеся авторами в первом лице: «Вдруг я во всю *светаю* мочь и снова день *трезвонится*» (В. Маяковский). Дефектность парадигмы у таких глаголов проявляется в отсутствии форм первого и второго лица. На уроках развития речи важно включать стилистический анализ морфологических окказионализмов, который будет формировать языковой вкус обучающихся в эпоху массового небрежения нормой.

Можно использовать анализ следующих окказиональных словоформы.

1. Окказиональные плюрали имен существительных. Многие имена существительные не имеют формы множественного числа, поскольку они не соотносятся с идеей счета: отвлеченные – доброта, тоска; вещественные – сметана, шерсть (допускается множественное число при указании сортов, разновидностей, марок); собирательные – молодежь, мебель (в разговорной речи встречается шутливая форма «*мебели*»). Окказиональные плюрали – результат преодоления грамматического барьера с целью усиления семантического компонента словоформы. Так, в поэзии М. Цветаевой находим такое словоупотребление: «*Жарких самоуправств / Час – и тишайших просьб. / Час безземельных братств. / Час мировых сиротств*»; «*С земными низостями дней, / С людскими костостями*»; «*И за то, что в учтах, в скуках, / В позолотах, в зевотах, в ватах, / Вот меня, наглеца, не купят – / Подтверждаю: люблю богатых!*»; «*В ночные клетоты вступала – ровнею*»; «*Душности бонн, бань*»; «*Это пеплы сокровищ: / Утрат, обид. / Это пеплы, пред коими / В прах – гранит*».

Остановимся на последнем примере. В тексте стихотворения «Седые волосы» словоформа *пеплы* является окказиональным плюралем, поскольку это имя существительное обозначает вещество (лексико-грамматический разряд вещественного). Такой разряд не соотносится с идеей счета, вот почему оно представлено в языке как имя существительное *singularia tantum* (имеющее только форму единственного числа). Отметим, вещественные могут в определенных контекстах проявлять коррелятивные формы числа: это происходит при обозначении сортов, разновидностей, марок (крепкие вина, минеральные воды, твердые сыры). В таком словоупотреблении они не являются окказионализмами и не представляют собой стилистического ресурса. В поэтическом тексте представленный плюрализм реализует переносное, в частности, метафорическое значение: такое значение делает возможным образование словоформы множественного числа – *пеплы*. В названии стихотворения «Седые волосы» используется прямое значение, а *пеплы* является собой метафору – название седых волос (по цветовому признаку). В тексте стихотворения реализуется не прямое, а переносное (метафорическое) – окказиональное значение имени существительного *пепел*. Это значение даёт возможность образования формы множественного числа – *пеплы*. Здесь обнаруживается преднамеренность авторского употребления описываемого плюраля, что определяет его стилистическую значимость: усиливает значение «потрясение, испытание». Лексема «пепел» присутствует в этом стихотворении и в прямом значении: «*Не удушный в хламе, / Снам и дням господин, / Как отвесное пламя, / Дух – из ранних седин*» – здесь пеплу предшествует пламя, а сединам – страдание. В этом видится наличие параллельных смыслов морфологической формы *пеплы*: «ранняя седина» и «прах как следствие неумолимого старения».

Интересны случаи употребления морфологических окказионализмов детьми, связанных с категорией числа: «*Мама, не забудь взять санку*» (Аня, 5 лет) – пример детского словотворчества становится возможным в результате не соответствия логики и грамматики: ребенок «видит» один предмет, поэтому выбирает форму единственного числа (в результате имеем сингулятив, который не может быть нормативным). Детское восприятие формы и содержания проявляется и в нарушении сочетаемости глагола и собирательного имени существительного: девочка (Арина, 6 лет) учит стихотворение, в котором такие строки: *Осень славная пора: Любят осень детвора!* (ребенок «снимает», на его взгляд, противоречие между формой и содержанием: для него на первый план выходит значение множества, передающееся посредством словоформы *детвора*).

2. На уроках развития речи можно использовать примеры родовой трансформации имени существительного: «*Пришла какая-то фифа. А с ней молодой фиф*» (А. Приставка); «*Было уже почти темно. На фоне иссякающей зари виднелась тщедушная фигура гробовых дел мастера Безенчука, который, прислонясь к еловым воротам, закусывал хлебом и луком. Тут же рядом сидели на корточках три нимфа и, облизывая ложки, ели из чугунного горшочка гречневую кашу. При виде Ипполита Матвеевича гробовщики вытянулись, как солдаты*» (И. Ильф и Е. Петров) – в этих примерах мы наблюдаем как родовой окказионализм создает комический эффект.

3. Интересны для стилистического анализа случаи употребления окказиональных компаративов, образованных не от качественных имен прилагательных. В ходе изучения темы «Разряды имени прилагательного» необходимо акцентировать внимание обучающихся на том, что некоторые современные качественные прилагательные генетически не являются таковыми, например: слово *коричневый* – исторически восходит к существительному *корица* (буквально – имеющий «цвет корицы»), т.е. оно первоначально было относительным. Со временем оно стало восприниматься как цвет, а не как производное от имени существительного, в результате возникла форма сравнительной степени (*коричневее*), как у «цветовых» слов. Вероятно, это обусловлено фонетической трансформацией – чередованием, которое привело к разрыву

семантических связей между производящим и производным словами. Оказиональные компаративы в поэтической речи могут изменять эмоционально-оценочный компонент содержания:

Вижу – / оттуда, / где режется небо / дворцов иззубленной линией, / взлетел, / простерся орел самодержца, / черней, чем раньше, / *орлинее* (В. Маяковский). Слово «орлиный» может употребляться в переносном значении – «смелый», «гордый» [7, т. 2, с. 876]. В этом случае имеет место положительная оценочная коннотация. Но учитывая весь контекст поэмы «Революция» формируется отрицательная оценка, поскольку здесь орел для лирического героя выступает хищником – зловещим символом.

4. Заслуживают внимания в стилистическом аспекте употребление окказиональных форм кратких имен прилагательных. Школьникам сообщается: краткие формы имеют качественные прилагательные и некоторые относительные, которые подверглись переходу в другой разряд. Так, имя прилагательное *лимонный* является относительным («сок из лимона») и качественным в значении цвета цвет кожуры лимона, т.е. светло-желтый), не имеющим во втором значении краткой формы, т.к. по основному значению оно относительное. Однако у А. Вознесенского встречается окказиональная форма прилагательного *лимонный* как средство приращения смысла – в обиходном находим необычное:

Что поет он? Как лошадь пасется,
и к земле из тела ея
августейшая шея льется –
тайной жизни земной струя.
Ну, а шея другой – *лимонна*,
мордой воткнутая в луга,
как плачевного граммофона
изгибающаяся труба.

5. Глагольные окказионализмы тоже могут быть предметом стилистического анализа на уроках русского языка. Например, некоторые глаголы являются одновидовыми, выступая как *imperfectiva tantum* типа *хаживал* или *perfectiva tantum* типа *раскричатся* и т.п. В поэзии М. Цветаевой одновидовые глаголы приобретают окказиональную способность образовывать видовую корреляцию:

Что ж из того, что отсель одна в нём
Ревность: женою урвать у тьмы.
Не суждено, чтобы равный – с равным <...>
Так *разминовываемся* мы.

Здесь употребляется окказиональный глагол несовершенного вида, что рождает дополнительный драматический смысл стихотворения «Двое»: героям суждено разминуться, но ради продления их расставания употребляется глагол с ддящимся, а нерезультативным видовым значением.

В поэзии М. Цветаевой находим окказиональные деепричастия:

<...> ибо путь комет –
Поэтов путь: *жжжа*, а не согревая,
Рвя, а не возвращивая – взрыв и взлом...

Выделенные деепричастия важны для ритмики и семантики произведения. Они передают энергетику контекста через ощущение краткости: как и комета ярки и полны свечения.

Проанализированные выше примеры показывают обучающимся, что морфологические окказионализмы имеют определённую семантическую и стилистическую значимость: точно, ярко выражают мысль (нормативных форм для этого может быть недостаточно); усиливают эмоционально-оценочный компонент, подчёркивают отношение к предмету речи; своеобразным обликом обращают на себя внимание, актуализируя приращения смысла слова, т.е. деавтоматизируется восприятие текста и его подтекст («скрытые смыслы»).

В перспективе нами предполагается выявление морфологических окказионализмов не только в художественной речи, но и в интернет-коммуникации. Эта работа будет нами осуществляться в контексте научно-исследовательской деятельности, организуемой с обучающимися старших классов. С этой целью производится сбор фактического языкового и речевого материала. Так, нами уже установлено, что в интернете имена существительные 1-го склонения женского и мужского родов пишутся с окончанием *-о*. Слова на *-о* в русском языке прочно ассоциируются со средним родом. В Грамматическом словаре есть 1596 существительных с окончанием на *-о*, из них среднего рода – 1569, и это 98% от общего числа [3]. За счет этой ассоциации слова типа «девушка» переосмысляются как относящиеся к среднему роду и начинают соответственно склоняться и согласовываться как существительные среднего рода. Таким образом, мы наблюдаем редкое явление: орфография оказывает влияние на морфологию. Происходит массовый переход существительных в новый, «орфографический» средний род. Несомненно, написание на *-о* изначально носит игровой характер и так и воспринимается. Представляется, однако, что со временем оно утратило значительную часть ореола новизны, перестало ассоциироваться с бунтом против нормы и вообще стало значительно менее заметным, превратилось во что-то вроде полупушоточной неправильности, часто употребляемой в неофициальном общении и вполне в нем допустимой. Орфографический средний род используют и очень грамотные носители, причем не всегда в полностью разговорных регистрах, приведём в пример отрывок из переписки авторитетного научного журналиста старше пятидесяти лет: «Второе заметко сильно невнятное». Л.В. Зубова приводит ряд примеров из поэзии, где такой переход используется как художественный прием (см: [4]).

Если переход в средний род встречался уже в XIX веке в художественной литературе, уместно ли говорить о том, что эта инновация возникла благодаря интернету? На этот вопрос мы тоже в дальнейшем попытаемся ответить. Однако уже ясно: в примерах из литературы XIX и XX веков переход в средний род носит окказиональный характер и является ярким художественным приёмом. В интернете же XXI века переход становится продуктивной моделью, яркость его тускнеет, а популярность растёт. Возможность для перехода в системе русского языка существовала и раньше, но только в интернете её использование стало массовым. Дальнейшую судьбу орфографического среднего рода предсказать трудно. Возможно, он так и останется распространённой игровой неправильностью, которую употребляют, не вкладывая в неё особого смысла, а может быть, утратит популярность и вернется в «дремлющее» состояние. Думается, что исследования в этой области заинтересуют школьников.

Выводы. Итак, на уроках русского языка по грамматике и развитию речи можно использовать стилистический анализ следующих грамматических (морфологических) окказионализмов в художественном стиле, в основе которых лежит оправданное и уместное отступление от грамматической нормы:

- 1) плюралии имён существительных;
- 2) родовые отступления от нормы;
- 3) компаратив прилагательных и наречий;

- 4) краткие формы прилагательных;
- 5) окказиональная грамматическая модификация глагольных форм.

Мы не претендуем на полный список возможных разновидностей окказиональных словоформ, поскольку их установление – трудоёмкий процесс, требующий прочтения большого перечня художественной литературы. Приведенные нами примеры могут быть использованы в контексте работы по формированию культуры речи школьников.

Стилистический анализ морфологических окказионализмов способствует активизации у обучающихся познавательного интереса к изучению русского языка, развитию речи (овладению стилистическими ресурсами), языкового вкуса и чутья, речетворческих способностей, формированию собственного изысканного стиля. В результате такой работы происходит осознание школьниками уместного / неуместного отклонения от грамматической нормы, что важно в эпоху интернет-коммуникации, характеризующейся небрежением по отношению к языковой норме.

Литература:

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – М., 2011.
2. Бабенко Н.Г. Окказиональное в художественном тексте. Структурно-семантический анализ: учебное пособие. – Калининград, 1997.
3. Зализняк А.А. Грамматический словарь русского языка. Словоизменение. – М.: Русский яз, 1977.
4. Зубова Л.В. Ироническая грамматика: средний род в игровой неологии // Вопросы языкознания.– 2010. – №6. – С. 16-25.
5. Копыл В.А. К вопросу об окказиональном употреблении имен прилагательных // Текст как объект комплексного анализа в вузе: сборник статей. – Ленинград: ЛГПИ, 1984. – С. 83-90.
6. Попова Т.В. Неология и неография современного русского языка: учеб. пособие / Т.В. Попова, Л.В. Рацибурская, Д.В. Гуцунава. – М.: Флинта: Наука, 2011. – 168 с.
7. Словарь русского языка: В 4 т. – М., 1957-1961. – МАС.

Педагогика

УДК 372.881.161.1

кандидат филологических наук, доцент Веккесер Мария Викторовна

Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

ТВОРЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ РАБОТЫ СО СКАЗКОЙ КАК СРЕДСТВОМ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В статье рассматриваются творческие приёмы работы со сказками, способствующие развитию связной речи, воображения и речетворчества у обучающихся. Такая работа особо становится актуальной, когда идет речь о формировании функционально грамотной личности школьника, способного решать как стандартные, так и нестандартные задачи в процессе обучения и в реальной действительности. Экспериментальным методом в ходе формирующего обучения доказана эффективность приведённых приемов как одного из средств развития речевых способностей обучающихся школы.

Ключевые слова: развитие речи, творческие приемы речевого развития, сочинение, сказка как литературный жанр, творческие способности.

Annotation. The article discusses creative techniques of work on fairy tales that contribute to the development of students' coherent speech, imagination and creativity. Such work is particularly relevant when it comes to the formation of a functionally literate personality of a student who is able to solve both standard and non-standard tasks in the process of education and in reality. The effectiveness of these techniques as one of the means of developing the speech abilities of school students has been proved by the experimental method in the course of formative training.

Keywords: speech development, creative techniques of speech development, composition, fairy tale as a literary genre, creative abilities.

Введение. Современное образование направлено на создание условий для формирования у школьников лингвистических способностей, практическому усвоению языка: использованию грамматических средств, формированию навыка продуцировать текст (устно/письменно). Однако обучающиеся с разной скоростью и разной степенью легкости постигают лингвистические единицы, правила сочетаемости слов, законы построения предложений и текстов и т.д.

Отметим, что настоящее время характеризуется большим потоком учебной и внеучебной информации, которую необходимо обучающимся осмыслить, извлечь основное ее содержание, понять подтекстовый смысл, дать оценку основному содержанию и пр. Однако им не всегда это удается. В связи с этим основной целью нашей работы выступает описание методической работы по использованию приемов в работе над сочинением сказок. Объектом исследования является творческая работа в процессе сочинения сказок, а предметом выступают творческие приемы работы со сказкой.

Данные приемы позволяют развивать у школьников творческие способности, активизировать их процесс мышления и порождения речи, т.к. в ходе сочинения сказок происходит формирование учебно-познавательной компетентности. В современной школе она рассматривается как системообразующий стратегический приоритет образовательного процесса, который включает учетно-информационные умения. Такие умения предполагают способность работать с письменным и устными текстами различных жанров, участвовать в диалоге / полилоге при обсуждении прочитанного, интерпретировать и обобщать информацию и пр.

В трудах таких выдающихся лингвистов и методистов, как Ф.И. Буслаева, К.Д. Ушинского, Л.П. Федоренко, Т.Г. Рамзаевой, М.Р. Львова, В.И. Капинос, М.С. Соловейчик, Н.А. Ипполитовой и др. мы находим общее мнение, что творческая работа школьников с текстами является эффективным средством развития связной речи.

Исследователи отмечают, что учителю необходимо создавать условия для развития у обучающихся интеллектуальной активности, которая проявляется в процессе выполнения творческих заданий, направленных на приобретение нечто нового, оригинального, выражающего индивидуальные склонности, способности и индивидуальный опыт ученика [2]. Наряду с этим приемы работы над сочинением сказок дают возможность учителю реализовать деятельностный и личностно-ориентированный подходы в обучении, что отвечает запросам времени. В аспекте данной стратегии современной школы особенно актуальной становится речетворческая работа обучающихся, поскольку она характеризуется выраженной продуктивностью и в плане развития речи, что относится к приобретению личностного опыта, способствующего овладению школьником универсальными учебными действиями.

Изложение основного материала статьи. Сочинение сказок – один из эффективных методов развития речи, т.к. в процессе творческой работы обучающиеся максимально приближены к естественным условиям, в результате которой

осуществляется порождение речевого высказывания (текста). К тому же данный жанр относится к тем дидактическим средствам, которые способствуют не только развитию речи, но и нравственному и эстетическому воспитанию, они – источник для развития детского творчества и воображения [1].

В методической литературе описаны приёмы работы со сказкой, разработанные и предложенные В.А. Запорожцем, Ф.А. Сохиным, Л.Е. Журовой, В.И. Лейбсоном, Л.Б. Фесюковой и др.

Ниже представим творческие приёмы развития речи в процессе работы над сказками.

1. *Экспериментируем с образом сказки.* В этом случае предполагается повествование от имени одного из героев сказки. В результате происходит «проигрывание» разных сюжетных линий с участием персонажа, при этом обучающийся должен учитывать характер героя, его речевые особенности и отношение к другим персонажам.

2. *Герои среди нас.* Суть задания – «путешествие» персонажа в современную или вымышленную обстановку, при этом необходимо передать реакцию на всё необычное в соответствии с особенностями характера и реи персонажа. Такой приём позволяет развивать фантазию, чувство юмора, активизировать читательский опыт (см. подробнее: [4]).

3. *Нравственный поворот.* Этот прием направляет обучающегося на моральную установку, позволяет юному читателю раскрыть: что в герое «хорошо», а что «плохо», т.е. создается новая ситуация, в которой бы персонаж исправился, зло было бы наказано (но гуманно), добро бы восторжествовало. В итоге школьник моделирует ситуации, улучшая и меняя ее на благо людей.

4. *Апелляция к добрым чувствам.* Необходимо обратить внимание школьников на проявление в произведении таких добрых качеств героя, как сопереживание, самоотверженность, человечность и пр. В результате ребята будут сравнивать, сопоставлять, в ходе чего у них будет сформирована привычка доказывать: почему герой поступил так, а не иначе. Здесь важно позволить ребенку выбрать собственную позицию и доказать, почему она ему близка. Это будет упражнять детей в выражении чувств, при этом они будут более глубоко сопереживать поступкам персонажей, если учитель поставит вопросы типа «Докажи, что Николаша лучше всех», «Как бы ты поступил на месте...», «Как бы ты помог ..., почему бы ты это сделал», «Кого тебе жалче в этом произведении» и т.д.

5. *Речевая разминка.* Сочиняя сказки, школьники должны правильно построить диалоги, придать речи образность, эмоциональность и выразительность. С этой целью можно применять следующие задания.

– «Сформулируйте вопросы, которые Вы бы хотели задать герою».

– «От каждого по словечку: Золушка идет – Золушка идет по залу – Золушка идет с Принцем. – Золушка идет по великопленному залу с Принцем...».

– «Сконструируйте слова, называющего человека, который всегда опаздывает (опозда-тель, опозда-ник и т.п.)».

– «Напишите короткое сообщение в чате, чтобы предупредить Красную Шапочку».

– «Подберите к сказке фразеологизмы, пословицы или поговорки». Например, выражение «Первый блин комом» дает отсылку к древним славянам, к празднику Масленица, когда пекли блины: первый блин (кому?) комом, второй знакомым ... (они так называли медведя, который олицетворял природные силы, вот почему его надо было задобрить). Затем произошло переосмысление значения на основе звуковой ассоциации и незнании этимологии данного слова. Так, разбирая происхождение такого рода выражений, учитель работает не только над обогащением словарного запаса школьников, но и знакомит их с историей и традициями народов.

– «Придумайте свое название сказке, не искажая ее основного смысла. Объясните, почему Вы так ее назвали».

– «Введите вместо привычного сказочного героя своего персонажа, используя частицу *не*». Например: «Не Колобок, а...», «Не репа выросла на грядке, а ...» и т.д.

6. *Развиваем воображение и мышление.* В данном случае можно использовать отход от привычных стереотипов, придумывая новую сказку или ее эпизод. Можно использовать такие задания, как:

– «Объедините две сказки в одну, придумав новый сюжет» (здесь необходимо логично «связать» одних героев с другими, это будет способствовать развитию речи и воображения школьника, т.к. он сам создает новый сюжет);

– «Придумайте новые варианты фантастических сказок с использованием в качестве героев близких людей либо самого себя» (например, мама может превращаться в ромашку, я, т.е. школьник, – в Ивана Царевича, при этом ребенок должен объяснить, почему он использовал такое превращение);

– можно использовать постановку проблемных вопросов типа «Если бы Людоед не стал превращаться в Мышку, то каким бы образом Кот в сапогах стал победителем?» (в данном случае важно формулировать вопросы, содержащие такие слова, как: почему, каким образом, зачем, всегда ли, а что было бы и т.п.);

– эффективно использовать прием аналогии, поскольку он способствует формированию ассоциативного мышления (например, после просмотра мультипликационного фильма «Том и Джерри» можно спросить детей «В каких сказках героями тоже являются кошки и мышки?»).

7. *Расширяем кругозор.* В этом случае важны основные знания ребенка об окружающем мире и природе, о том, что в природе все взаимосвязано и находится в постоянном развитии. Для большей осознанности природных явлений можно использовать задания следующего характера: «А что было бы, если бы не наступила весна?» (пропал ветер, погасло солнце и т.п.).

8. *Герои и новые обстоятельства.* Этот прием позволяет развивать фантазию, разрушать стереотипы у школьников, т.к. ребята придумывают новые ситуации, в которые погружаются знакомые персонажи, при этом здесь можно вводить и фантастические обстоятельства. Так, Золушка едет на бал в карете, превращенной из тыквы, а в летающей тарелке или Лиса и Журавль оказались в одном застрявшем лифте и т.п.

9. *Сказка от шуточного стишка.* Для примера возьмем короткий смешной стишок: «Зачем шнурки Ботинку? / Если напрыжик, / Чтоб он не очень / Распухал язык (Э. Стефанович). На основе этого стишка можно предложить ребятам пофантазировать, используя такой переход: «В темную-темную, совершенно безлунную ночь, когда Шнурки решили отдохнуть после тяжелого трудового дня, Язык без разрешения пустился в путешествие на (или в) ...».

10. *Неожиданные сказки.* Этот прием предполагает продолжение предложенного учителем случая в его сказочном развитии. Например можно использовать такой случай: Гуляла однажды мама-курица с цыпленком на поляне. Пока курица доставала для своего цыпленка червячка, цыпленок исчез. Бросилась мама искать своего ребенка и видит: ее цыпленок стоит на другом берегу ручья. Но ни цыпленок, ни его мама не умеют плавать. Вопросы учителя: Как цыпленка вернуть маме? Давайте пофантазируем. Как цыпленок попал на другой берег? А может, в это время прошел дождь и появился ручеек? Значит, нужно подождать, пока ручеек высохнет. А может, ручеек был покрыт льдом, а солнышко припекло, и он растаял? Значит, нужно подождать, пока он замерзнет. А как думаете вы?.

11. *Изменение ситуации в знакомой сказке.* Совместно с учителем обучающимся необходимо договорится: что они будут изменять в знакомой им сюжетной линии той или иной сказки. Лучше всего следует начинать с изменений несущественного характера, например, убегающая Золушка потеряла не хрустальную туфельку, а шелковый платочек (или

брошь). Как Принц по этой вещи отыщет незнакомку? Ребята должны домыслить и помочь Принцу разыскать прекрасную Золушку.

12. *Сказка с вымышленным образом.* Смешной образ возникает в результате парадокса: несуряница происходит в результате объединения одного предмета (явления и пр.) с другим. Например: «Однажды злой колдунье надоел порядок в мире животных. Вот она и решила перемешать всех зверей, птиц и рыб. С помощью злого заклинания она выполнила свой замысел. Соединила рыбу с птицей, льва с зайцем, оленя с черепахой и т.д.». Дети могут придумать названия таким вымышленным животным, должны придумать, кто же приведет все в порядок и каким образом спасет животных.

Выводы. Проведя опытно-экспериментальную работу среди учащихся пятого класса, можно сделать вывод, что представленные творческие приемы работы эффективны в обучении школьников сочинению сказок («сказки от одного слова», «сказки с новым концом», «закончи сказку» и др.). В результате можно констатировать: методическая работа по реализации предложенных приемов на основе деятельностного подхода в области развития связной речи является составной частью формирования читательской грамотности, которая необходима в подготовке подрастающего поколения к жизни в современном информационном пространстве. Такая работа необходима и в связи с тем, что в Федеральном государственном образовательном стандарте образования среди предметных результатов по русскому языку значатся: умение ориентироваться в целях, задачах, средствах и условиях общения, умение выбирать адекватные языковые средства для успешного решения коммуникативных задач; овладение учебными действиями с языковыми единицами и умение использовать знания для решения познавательных, практических и коммуникативных задач [3]. Вот почему ребёнку, имеющему развитые лингвистические способности, этих результатов достичь легче, чем ребёнку, таких способностей лишённому.

Литература:

1. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике преподавания русского языка. – М.: Академия, 1999. – 272 с.
2. Саломатина Л.С. Теория и практика обучения школьников созданию письменных текстов различных типов. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2010. – 123 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт НОО. – [Электронный ресурс] – URL: <https://krpfu.ru/docs/F2009061155/FGOS> – (дата обращения: 14.05.2020).
4. Фесюкова Л.Б. Воспитание сказкой. – Харьков: Фолио, 2007. – 464 с.

Педагогика

УДК 37.2

старший преподаватель Вершинина Анна Юрьевна

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

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Нормативные документы в образовании вносят все большие требования к современному педагогу дошкольного образования. В нашей стране на текущий момент педагогическую деятельность регулирует федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Деятельность педагога дошкольного образования, согласно этому стандарту, должна соответствовать социальному заказу государства к каждому конкретному типу учреждения, а также социальным ожиданиям субъектов образовательного процесса. В данной статье нами перечислен ряд требований к педагогической компетентности сегодня, а также пути достижения этих высот. Ряд современных исследований констатируют неготовность педагогов к требованиям личностно-ориентированного развития детей.

Ключевые слова: нормативно-правовые основы, профессиональная компетентность, педагог дошкольного образования.

Annotation. Regulatory documents in education make more and more demands on the modern teacher of preschool education. In our country, at the moment, pedagogical activity is regulated by the federal state educational standard of preschool education. The activity of a preschool teacher, according to this standard, must comply with the social order of the state for each specific type of institution, as well as the social expectations of the subjects of the educational process. In this article, we list a number of requirements for pedagogical competence today, as well as ways to achieve these heights. A number of modern studies state that teachers are not ready for the requirements of personality-oriented development of children.

Keywords: regulatory and legal framework, professional competence, teacher of preschool education.

Введение. Требования к профессиональной компетентности педагога, ее составляющие напрямую зависят от основных принципов дошкольного образования. Профессиональная компетентность педагога является одной из ключевых точек ФГОСДО.

Изложение основного материала статьи. В современных научных исследованиях понятия «компетенция» и «компетентность», которые представляют собой базу профессиональной подготовки в контексте компетентного подхода в системе высшего образования, разносторонне изучаются. В исследованиях А.Р. Аблитарова понятие «компетенция» обозначена следующим образом:

1. Ряд вопросов, в которых кто-то отлично информирован;
2. Область чьих-то полномочий [1].

Л.П. Безуголова дает следующее определение компетенции: это комплекс полномочий органов власти или официальных лиц, регулирующий объемы их правомочностей; область вопросов, в которых данный субъект обладает знаниями, умениями. Границы правомочий должностных лиц устанавливаются законом, уставом органа власти [4]. Данная формулировка не совсем соответствует пониманию профессиональных компетенций педагога, однако в ней отражена суть понятия.

В связи с тем, что понятия «компетенция» и «компетентность» представляют собой заимствованные термины, американский психолог, Р. Уайт, под компетенцией понимает умение организма продуктивно взаимодействовать со средой. Нравственно-мотивационной основой компетенции является база развития человека, которое осуществляется за счет возрастания требований к его функционированию, моментальной востребованности приобретенных знаний в более сложных случаях. Включая в данное понятие комплекс умений и навыков, данный автор исследует возможности их развития.

М.Н. Корешкова, М.А. Рыжовская в процессе исследования интересующих нас понятий указывают на разницу данных терминов, несмотря на их схожесть: «Термин «компетенция» имеет профессионально-техническое назначение, а понятие

«компетентность» – профессионально-гуманитарное. Так, понятие «компетенция» употребляют, когда говорят о совокупности функциональных полномочий, прав и обязанностей, предоставленных законом, уставом или иным актом конкретному органу или должностному лицу; термин «компетентность» означает «соответствующий», «способный», то есть, пригодный к реализации тех или иных полномочий, исполнению возложенных функций» [4].

Исследователи интересующего нас вопроса И.Г. Агапов, С.Е. Шишов, в свою очередь, под компетенцией понимают умение и готовность специалиста применять в своей профессиональной деятельности знания, личные умения, а также общие методы воплощения в жизнь действий, которые были приобретены в процессе обучения [2]. Данные исследователи обращают внимание на необходимость разрабатывать специальные методики, способствующие формированию компетенций в процессе обучения специалистов. Особую значимость в данном случае представляют собой коммуникативные компетенции, так как можно охарактеризовать их как над профессиональные в силу того, что они востребованы в каждой профессиональной деятельности системы человек-человек.

Рассмотрев понятия ученых, мы сформулировали понятие «Развитие профессиональной компетентности» – это развитие способности педагогов адаптироваться в меняющейся профессиональной среде и в определенных обстоятельствах при осуществлении педагогического процесса в дошкольном образовании [4].

Основываясь на данном определении можно выделить основные составляющие профессиональной компетентности педагога дошкольного образования:

1) *Методологическая компетентность* подразумевает осуществление системно-деятельностного подхода, рассмотрение педагогом взаимодействия с детьми в ДО с трех позиций: ДО, группа детей, каждый ребенок в отдельности [4].

2) *Психолого-педагогическая компетентность* включает в себя теоретические знания об индивидуально-психологических и физических возможностях детей, умение применять эти знания на практике, владение педагогической диагностикой и технологией проектирования воспитательной деятельности [2].

3) *Коммуникативная компетентность* – это практическое владение техниками общения, позволяющее продуктивно выстраивать взаимодействие со всеми участниками педагогического процесса (дети, родители, родственники, коллеги) [3]. Основы коммуникативной компетенции воспитателя базируются на системных изменениях педагогических знаний и умений, которые всегда направлены на процесс поиска оптимальных способов решения профессиональных и личностных ситуаций. Данный процесс подразумевает реализацию приемов, имеющих цель осуществлять комплексное взаимодействие между педагогом и ребенком. Данный комплекс включает в себя не только учебную деятельность, но также системы личностных взаимоотношений педагога и воспитанников. Коммуникативная компетенция подразумевает в том числе и наличие таких качеств личности как рефлексивность, гибкость, эмпатийность [2].

4) *Исследовательская компетентность* включает в себя умение применять экспериментальные педагогические методы на практике, то есть создание для детей таких ситуаций, в которых возможно их самостоятельное изучение окружающего мира, установление причинно-следственных связей предметов и явлений, формулировка выводов. Кроме того, важная составляющая исследовательской компетентности – это способность педагога к активному поиску информации и гибкому применению ее в педагогическом процессе в заданных условиях [4].

5) *Презентационная компетентность* – это умение презентовать свою профессиональную деятельность через написание статей, публичные выступления, работу на сайте ДО и т.п. [4].

6) *Акмеологическая компетентность* – способность педагога к постоянному профессиональному самосовершенствованию, умение выбрать наилучшие для профессионального роста направления и формы деятельности.

7) *Информационно-коммуникационная компетентность* педагога заключается в практическом владении компьютером и базовыми компьютерными программами для ведения документации и подготовки к педагогической деятельности.

К наиболее важным положениям ФГОСДО мы относим декларирование принципа развивающего образования [5].

Так, например, С.В. Зайцев в своем исследовании обнаружил, что лишь 12% опрошенных педагогов имеется способность к педагогической децентрации [2]. А именно эта способность является основополагающей при осуществлении личностно-ориентированного подхода.

Далее, В.Г. Маралов замечает, что 60-70% педагогов в своей деятельности ориентированы именно на учебно-дисциплинарную модель. При этом исследователь делает акцент на том утверждении, что только осознающий себя личностью педагог способен к реализации личностно-ориентированного подхода в воспитании [3].

Исследование Е.Г. Юдиной также указывает на присутствие в профессиональном сознании воспитателей «мощного слоя декларируемых норм и ценностей» [1]. Причем эти ценности не являются основанием для реальной работы.

В.В. Рубцов при этом отмечает, что для реализации принципа развивающего образования необходим достаточный уровень компетентности воспитателей не только в сфере психологии развития дошкольников, но и в личностно-ориентированных технологиях их образования [5].

Вместе с тем и В.В. Рубцов, и Е.Г. Юдина, опираясь на свои исследования, говорят о неготовности современных педагогов к требованиям личностно-ориентированного развития детей. В связи с этим проблема организации профессионального развития самих педагогов является на сегодняшний день актуальной.

Значимым фактором, отмеченным ФГОСДО, является увеличение количества воспитанников в группах по сравнению с таковым в 90-х годах XX века. Это связано не только с демографическим подъемом, но и с фактическим сокращением количества ДО уже в конце XX века. В таких условиях педагоги сегодня ощущают все возрастающую нагрузку, при которой сложно в полной мере реализовывать все обязанности. Причем ответственность за сокращение выполняемых задач полностью лежит на воспитателях, вынуждая их доверять собственным приоритетам [5].

Далее, каждая ДО, согласно ФГОСДО, должна разработать собственную образовательную программу. Если вплоть до конца 80-х годов XX века образовательная программа была едина для всех без исключения детских садов, то сегодня каждая ДО, должна иметь собственную программу, содержащую, кроме всего прочего, свою особую специфическую часть, отражающую особенности конкретного учреждения. Воспитатели, ранее отвечавшие только за профессиональную реализацию учебной программы, теперь ответственны и за ее разработку. Этот факт подразумевает повышение требований к профессиональной компетентности педагогов: к их умению проектировать целостный учебный процесс, а также возможные последствия его содержания и используемых методов. Требования повышаются и к личностным качествам педагогов – их готовности к повышенной ответственности за учебный процесс в целом [1].

Далее, с новым образовательным стандартом в деятельности воспитателя появляются совершенно новые функции. К новым функциям в деятельности педагога, появившимся за последние двадцать лет, можно отнести: диагностику, коррекцию, мониторинг. Так, согласно единому квалификационному справочнику 2010 года, воспитатель должен уметь проводить как групповую, так и индивидуальную коррекционную работу. И если коррекционная работа сама по себе близка развивающей, этого же нельзя сказать ни о диагностике, ни о мониторинге. Проведение педагогического мониторинга и

диагностической работы требуют от педагога овладения новой роли в общении с детьми. Такое совмещение ролей является сложным как функционально, так и психологически [4].

Профессиональный стандарт «Педагог» начал действовать с 1 января 2017 года (приказ Минтруда России 18.10.2013 г. № 544н), и педагогу следует выполнять свои трудовые обязанности в современных условиях и реализовывать постоянное профессионально-личностное совершенствование и повышение собственного уровня профессионализма, по той причине что профессиональный стандарт определяет необходимость непрерывного повышения квалификации [5]. Стандарт направлен на увеличение уровня мотивации педагогических сотрудников к выполнению профессиональной деятельности и качеству образования, выработку единых критериев содержания и методов осуществления образовательной деятельности, содействие обеспечению условий по моделированию ситуаций для профессионального отбора воспитателей при приёме на работу и при аттестации их профессиональной компетентности. Кроме того, Стандарт представляет собой базу для выработки должностных инструкций и планирования карьеры.

Н.Н. Сегенюк рассматривает профессионально-педагогическую компетентность, как целостную структуру, которую составляет пять компонентов:

1. Специальная и профессиональная компетентность в соответствующей предметной области.
2. Методическая компетентность на уровне технологий и приемов формирования знаний, умений обучающихся.
3. Социально-психологическая компетентность в сфере коммуникативных навыков.
4. Дифференциально-психологическая компетентность в области способностей, мотивов учащихся.
5. Аутопсихологическая компетентность в плане понимания положительных и отрицательных аспектов собственной деятельности и личности [2].

Выводы. Обозначенные компоненты компетентности соотносятся с прописанными в стандарте компетенциями современного педагога, которые могут быть классифицированы в соответствии с основными направлениями профессиональной деятельности педагога.

Тенденция к увеличению количества функций, выполняемых педагогом, характерна в принципе для всей системы образования. Эта тенденция обусловлена двумя обстоятельствами: во-первых, детализацией уже имеющихся обязанностей, а во-вторых, действительным увеличением степени ответственности педагогов и реальным увеличением количества выполняемых обязанностей.

Противоречие между обязанностями и реальными возможностями педагогов выливаются в различные формы. Г.А. Вайзер исследовал этот феномен и выявил, что таких форм на сегодняшний день четыре:

- фактическая смена должности, места работы либо профессии;
- профессиональная маргинальность, то есть пассивный отказ от выполнения предписанных функций;
- сужение педагогом круга собственной ответственности;
- самосовершенствование в профессии путем творчества и интеграции смежных наук.

Из вышеперечисленных способов наиболее зрелыми являются первый и последний. Объясняется это тем, что при таких решениях педагог, во-первых, полностью отвечает за принятое решение, а во-вторых, остается верным ценностям педагогической деятельности.

Итак, анализ современного положения дел в дошкольном образовании показал, что к профессионализму педагогов выросли требования. Это выражается как в увеличении количества выполняемых педагогом функций, так и в расширении его персональной личной ответственности, требованиях к его зрелости и осознанности.

Литература:

1. Белинова Н.В., Старикова А.Ю. Проблема подготовки педагогов дошкольного образования: региональный аспект // Общество: социология, психология, педагогика. – 2016. – № 2. – С. 108-110.
2. Бичева И.Б., Вершинина А.Ю., Шарова Т.И., Степаненкова А.В., Ростюкина Е.С. Проблемы и перспективы повышения коммуникативной компетентности педагога // Современные наукоёмкие технологии. – 2020. – № 11-2. – С. 337-341.
3. Вершинина А.Ю. Профессиональная культура в подготовке педагога // Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических проблем: сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Мининский университет. – 2019. – С. 129-132.
4. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [Электронный ресурс]: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 URL: www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html (дата обращения: 15.04.2021).
5. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]: приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н. URL: <http://www.rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html> (дата обращения: 15.04.2021).

УДК 378

кандидат экономических наук, доцент Винникова Ирина Сергеевна

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

старший преподаватель Кузнецова Екатерина Андреевна

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

студент Полякова Юлия Олеговна

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

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В СТАРШИХ КЛАССАХ СРЕДНЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В фокусе внимания данной статьи особенности преподавания экономических дисциплин для учеников старших классов среднеобразовательной школы. В статье отражено место экономической дисциплины в структуре среднего образования в Российской Федерации. Показано значение экономического образования и необходимость формирования экономического мышления у школьников. Выявляются различия в восприятии экономических процессов учениками, описываются некоторые особенности подачи материала и его закрепления на уроках. Представлены разные формы подачи материала на разных этапах обучения. Также была предпринята попытка выявить проблемы, возникающие в процессе преподавания экономических дисциплин. К тому же в статье затрагиваются вопросы успешной профильной экономической подготовки учащихся школ.

Ключевые слова: экономические дисциплины, педагогика в школе, особенности преподавания, экономика, педагогика.

Annotation. This article focuses on the features of teaching economic disciplines for high school students. The article reflects the place of economic discipline in the structure of secondary education in the Russian Federation. The importance of economic education and the need for the formation of economic thinking in schoolchildren are shown. Differences in the perception of economic processes by students are revealed, some features of the presentation of the material and its consolidation in the classroom are described. Various forms of material presentation at different stages of training are presented. An attempt was also made to identify the problems arising in the process of teaching economic disciplines. In addition, the article touches on the issues of successful profile economic training of schoolchildren.

Keywords: economic disciplines, pedagogy at school, teaching features, economics, pedagogy.

Введение. Социально-экономическое развитие современного общества имеет свои особенности, которые бросают системе среднего образования в России сложный вызов. Актуальность экономического мышления учеников старших классов становится выше. Важная роль в формировании экономического мышления принадлежит внедрению в школьную программу экономических дисциплин. Школьное экономическое образование рассматривается двояко: с одной стороны, как важное условие подготовки подростков к жизни в современном обществе, и с другой стороны – как профильная подготовка.

Целью статьи является выявление специфики преподавания экономических дисциплин в средней школе. Задачи данной статьи: определить место экономических дисциплин в структуре среднего образования и проблемы, возникающие в процессе изучения школьниками экономики.

Изложение основного материала статьи. Изучение основ экономики – это объективная необходимость для учеников старших классов [6, 7]. При этом не имеет значения, собирается ли школьник в будущем получить профильное экономическое образование.

Проблема определения и формирования экономической культуры школьников на всех уровнях образования носит междисциплинарный характер и исследуется в философском (Б.П. Ангелова, К.А. Улыбин, В.Н. Фофанов), экономическом (А.М. Бирман, В.И. Ерошин, В.В. Кузнецов, В.Д. Попов, В.К. Розов), социально-психологическом (А.А. Бодалев, Л.И. Божович, Т.И. Заславская, Ф.А. Иващенко, И.С. Кон, Р.В. Рыбкин), культурологическом (Н.А. Асташова, Л.С. Выготский, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, С.Л. Рубинштейн, М.Н. Скаткин, Н.М. Шахмаев), социологическом (Л.П. Бueva, А.М. Гендина Т.И. Заславская) и педагогическом (А.И. Абрамова, Ю.К. Васильев, Л.П. Кураков, А.С. Нисимчук, И.А. Сасова, Н.А. Хромченков, Б.П. Шемякин, А.Т. Шпак) контекстах.

Комплексный анализ практики дополнительного образования школьников, а также исследований на эту тему показывает, что уже накоплена теоретическая база, необходимая для формирования экономической культуры школьников. Принимая во внимание результаты исследований, нацеленных на выявление особенностей экономического образования старшеклассников, можно сделать вывод о том, что эта тема достаточно новая для российских педагогических реалий. Несмотря на то, что исследований накоплено достаточно, имеет место определенная фрагментарность информации, многие аспекты экономического образования старшеклассников так и не стали объектом изучения.

Модернизация современной системы российского среднего образования во многом нацелена на динамичный экономический рост, становление и развитие общества. Существующие нормативно-правовые документы, в том числе и закон «Об образовании РФ» акцентируют внимание на подготовку школьников к жизни в обществе в качестве полноценных граждан своей страны с достаточной социальной компетентностью, способных к профессиональному самоопределению и самореализации и применению экономических знаний в повседневной жизни. Способность критически воспринимать информацию, умение работать в команде, творческая активность должны стать важнейшими качествами личности выпускника школы.

Проблема становления у старшеклассников экономического мышления в современном образовании актуализируется [7, 11]. Расширение сферы дополнительного образования во многом могло бы стать решением этой проблемы. В рамках дополнительного образования школьников возможно создать условия для наращивания мотивационного потенциала личности подростка и обеспечения позитивной социализации обучающихся.

Для начала перечислим аспекты экономического образования школьников, на которых сосредоточено внимание современных исследователей:

1. Содержание, методика и организация преподавания экономических дисциплин.

2. Возможность факультатива и профильного обучения экономике в школе.
3. Формирование у школьников экономического мышления и экономической культуры.
4. Готовность учеников к последующему освоению экономической профессии или занятиям предпринимательской деятельностью.

В.В. Кудинов понимает экономическое образование как «педагогически адаптированный социальный опыт человечества в области экономики, который включает в себя определенную систему знаний, способов деятельности, опыт их осуществления, культуру общения в процессе экономической деятельности». Предмет «экономика» в школах, по своему содержанию, имеет общеобразовательный характер, то есть раскрывает социально-экономические условия жизни и деятельности человека. Системно-личностный подход доминирует в определении целей и содержания экономического образования. Знания, умения и навыки – основные компоненты экономической культуры личности. Также в структуре личности ученика в процессе освоения экономических дисциплин должны формироваться деловитость, бережливость, расчетливость. Г.А. Васильева утверждает, что готовность к сознательному участию в практической экономической деятельности определяет единство мотивов, убеждений, интересов школьника, а также его экономических знаний и умений. Только экономических знаний недостаточно для формирования экономической культуры школьника. Предполагается, что современный подросток должен обладать осознанным отношением к экономическим системам. Умение оценивать экономические проблемы, формулировать пути их решения и отстаивать свою точку зрения, а также проявлять социально-экономическую активность – это важные составляющие экономической культуры ученика [1].

Формирование экономических ценностей также тесно связано с экономическим мышлением. Из ценностный ориентаций личности подростка в итоге складывается экономический образ мира [2]. Этот образ дает школьнику основу для будущего профессионального самоопределения. На экономический образ мира школьник будет опираться, когда встанет перед нелегким выбором между легкой наживой и добросовестным трудом. Экономический образ мира также связан с развитием бизнес-умений подростка.

Система современного экономического образования в школе, несмотря на свое многолетнее существование, сопровождается рядом проблем. Главные из них – это научно-методические, кадровые и материально-технические проблемы. Государственный стандарт предполагает встраивание экономического блока в программу обществознания. Курс экономики выделен в отдельный предмет на ступени среднего (полного) общего образования.

Современная школа предусматривает следующие формы преподавания экономики:

1-4 классы. Предполагается знакомство с экономикой на пропедевтическом уровне.

5-9 классы. Такие дисциплины как Основы предпринимательства, Основы бизнеса, Экономика включаются в базисный учебный план. На этом этапе школьники получают общее представление об экономике, осуществляется предпрофильная и предпрофессиональная специализация.

Элективные курсы. Такие как Основы менеджмента, Основы маркетинга, Управление персоналом, Организационная экономика, Прикладная экономика, Этика и этикет предпринимателя.

В настоящее время преемственность между общим и профессиональным образованием обеспечивается в том числе и с помощью профильного обучения. Включенный в процесс профильного обучения школьник легче совершает выбор своей будущей профессии. Если выбор сделан, это в значительной степени повышает успеваемость ученика в старшей школе и готовит его к будущей профессиональной деятельности [3].

В качестве повышения качества преподавания экономических дисциплин необходимо, чтобы экономическая сфера изучалась во взаимосвязи с другими социальными институтами и общественными системами [8]. Это может быть осуществлено в рамках междисциплинарного подхода в преподавании.

Практика преподавания в средней школе показывает, что преобладает академическое образование как метод передачи ученикам экономических знаний, умений и навыков и формирование у школьников научно-обоснованного экономического мышления. Однако профильное обучение школьников экономике в меньшей степени ориентировано на формирование исследовательских навыков, умений анализировать информацию, применять полученные теоретические знания на практике. Так прикладные аспекты экономического образования в средней школе остаются без должного внимания.

Х.А. Алижанова проанализировала содержание учебных школьных программ и этот анализ показал, что в программах на должном уровне не представлены разделы, которые способствуют формированию исследовательских навыков, навыков анализа, что в итоге не приводит к формированию экономического поведения старшеклассников.

Необходимо указать на затруднения, которые испытывают школьники в процессе освоения экономических дисциплин. Старшеклассники демонстрируют такие проблемы:

1. Непонимание сущности экономической деятельности.
2. Плохое знание методов анализа потребностей и способов их удовлетворения.
3. Незнание способов, при помощи которых формируется рациональное экономическое поведение.
4. Плохое знание механизмов взаимодействия между участниками рынка (производителями, посредниками, потребителями).

Учителя, преподающие экономические дисциплины в школе, испытывают значительные затруднения в формировании исследовательских навыков и умений. У них недостаточно хорошо сформировано представление о методах проведения маркетинговых исследований и о структуре исследовательского метода в целом [5].

Успешная профильная подготовка старшеклассников будет возможно при реализации ряда условий. Прежде всего, учебный процесс должен быть оснащен необходимой материально-технической базой: оборудованными кабинетами. Успешный учебный процесс невозможен без образовательного стандарта и квалифицированных педагогов, которые сами являются носителями экономической культуры. Также необходимы дидактические материалы.

Огромную роль играют практические занятия и самостоятельная работа школьников [9]. Во время этих занятий происходит проработка теоретического материала. Важно, чтобы в практические занятия был вовлечен каждый школьник. Организация самостоятельной работы школьников имеет огромное значение. Нельзя допускать, чтобы самостоятельная работа сводилась к заучиванию теоретического материала. Задания для самостоятельной работы должны быть направлены на развитие творческих и аналитических способностей учеников. Домашние задания для старшеклассников могут включать: работу с законодательством, решение задач, исследовательскую работу по анализу рынка, поиск решения экономических проблем. Самостоятельная работа школьников, главным образом, должна быть нацелена:

- на понимание устройства и функционирование экономических систем;
- на понимание процессов материального и нематериального производства;
- на понимание взаимосвязи спроса и предложения;
- на понимание системы доходов, расходов и образования прибыли.

Выводы. Вышеизложенные материалы позволяют прийти к следующим заключениям:

1. Экономическая культура учащихся старших классов представляет собой интегративное образование личности. Она включает в себя не только экономические знания и умения, но и мотивы, убеждения, интересы школьника, а также качества его личности, которые определяют его готовность к адаптации на рынке труда и включению в практическую экономическую деятельность. Так, экономическая культура определяется не столько знаниями, умениями и навыками как механизмами социально-ответственного поведения, которыми овладевает школьник в процессе обучения.

2. Понятие «экономическая культура» характеризуют следующие структурные компоненты: мотивационно-ценностный, личностный и содержательный. Мотивационно-ценностный компонент включает стремление школьника к познавательной экономической деятельности, а также способность к обучению и повышению своего культурного уровня. Личностный компонент предусматривает такие качества школьника как предприимчивость, ответственность, трудолюбие, самоконтроль. Содержательный компонент включает постижение основ правовой и финансовой грамотности, освоение экономической информации, развитие предпринимательских навыков [10].

3. Система дополнительного образования для старшеклассников имеет свои преимущества, среди которых сотрудничество детей и взрослых в экономической деятельности, вариативность образовательных программ, большой простор для инноваций и экспериментов, вовлечение в образовательный процесс экономистов-практиков и преподавателей высшей школы, оперативное обновление экономических знаний [5].

4. Модель формирования экономической культуры школьников включает несколько методологических подходов. Прежде всего, это системный, междисциплинарный, деятельностный, практико-ориентированный, содержательный и личностно-ориентированный, результативный. При этом модель должна быть построена с учетом таких научно-методических принципов как системность, научность, целостность и открытость [4].

5. Уровень сформированности экономической культуры старшеклассников может определяться по следующим критериям: умение школьника ориентироваться в экономической информации, анализировать ее и формировать собственное мнение; заинтересованность в экономической жизни общества; умение обсуждать современные экономические проблемы и аргументировать свою позицию по тем или иным вопросам; знание современной экономической жизни и осознанное отношение к экономическим системам.

Литература:

1. Аболина, Е.О. Развитие навыков эффективного общения как педагогическое условие успешной социализации личности. – Красноярск: СибГТУ, 2008. – С. 36-39.

2. Абрамов, Г.С. Возрастная психология / Г.С. Абрамов. – Екатеринбург: Деловая книга, 1999. – 621 с.

3. Бедов, А.Н. Организационно-педагогические условия профессионального самоопределения учащихся в процессе проектной деятельности // Философия современного образования и научная педагогическая мысль: От исследования к практике: Материалы XII междисц. научно-практической конф. аспирантов и соискателей (2 апреля 2009 г., Москва) / сост. Н.В. Брусенцова. – М.: АПКИППРО, 2009. – С. 173-179.

4. Боголюбов, Л.Н. Многообразие форм и методов учебной работы // Преподавание истории и обществознания в школе. – М., 2013. – №8. – С. 9-17.

5. Васильев, Ю.К. Экономическое образование и воспитание учащихся. – М.: Педагогика, 1983. – 96 с.

6. Винникова И.С., Кузнецова Е.А., Потапова А.Д. Методы оценки уровня финансовой грамотности в школе // Карельский научный журнал. – 2017. – Т. 6. – № 4 (21). – С. 49-51.

7. Винникова И.С., Кузнецова Е.А. Применение современных педагогических технологий при изучении основ финансовой грамотности в школе // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 65-2. – С. 90-93.

8. Городецкая, Н.И. Становление курса «Экономика» в российской школе (1992-2004) // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2013. – № 8. – С. 72-77.

9. Кузьменко, В.А. Формирование экономической культуры у старшеклассников на уроках английского языка. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2011. – 222 с.

10. Поляков, В.А. Непрерывное экономическое образование молодежи // Педагогика. – 1994. – № 4. – С. 19-26.

11. Прохорова М.П., Ваганова О.И. Проектирование и реализация образовательного события в профессиональной подготовке будущих менеджеров // Вестник Мининского университета. – 2019. – Т. 7. – № 1 (26). – С. 4.

Педагогика

УДК 377

кандидат экономических наук, доцент Винникова Ирина Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Кузнецова Екатерина Андреевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
студент Сидоров Андрей Николаевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЕ ОБУЧЕНИЕ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА

Аннотация. В данной статье авторами рассматривается вопрос практики преподавания финансовой грамотности и достижения образовательных задач в рамках исследовательского обучения при реализации личностно-ориентированного подхода. В статье авторы рассматривают основные положения, касающиеся личностно-ориентированного подхода, приводят основные принципы деятельности при личностно-ориентированном подходе, анализируют данный процесс в рамках преподавания финансовой грамотности. Вместе с тем, авторы подчеркивают, что личностно-ориентированный подход строится на применении определенной методологии. Так, одним из перспективных является исследовательское обучение, позволяющее учитывать все основные принципы личностно-ориентированного подхода. Важно отметить, что авторы подробно рассматривают процесс преподавания финансовой грамотности и оценивают его эффективность (приводят достоинства и недостатки) при реализации исследовательского обучения.

Ключевые слова: исследовательское обучение, формирование финансовой грамотности, личностно-ориентированный подход в обучении, методы обучения.

Annotation. In this article, the authors consider the issue of the practice of teaching financial literacy and achieving educational objectives in the framework of research learning in the implementation of a student-centered approach. In the article, the authors consider the main provisions regarding the personality-oriented approach, give the basic principles of activity in the personality-oriented approach, analyze this process in the framework of teaching financial literacy. At the same time, the authors emphasize that the personality-oriented approach is based on the application of a certain methodology. So, one of the most promising is research training, which allows you to take into account all the basic principles of a student-centered approach. It is important to note that the authors examine in detail the process of teaching financial literacy and assess its effectiveness (give advantages and disadvantages) in the implementation of research learning.

Keywords: research training, the formation of financial literacy, a student-centered approach to teaching, teaching methods.

Введение. На современном этапе профессиональное образование находится в стадии активного развития и преобразования системы подготовки специалистов. Вместе с тем, данный процесс является следствием общего развития общества, совершенствования мирового образования, формирования культуры науки, роста важности экономического взаимодействия людей. Российская Федерация одной из главных целей ставит инновационное развитие образования, нацеленное на формирование широкого поля востребованных компетенций у будущих специалистов, которые в перспективе станут активными участниками развития экономики. В данном контексте, одной из широких общественно-экономических проблем становится формирование финансовой грамотности у населения. Различные исследования подтверждают факт того, что уровень финансовой грамотности в Российской Федерации находится на достаточно низком уровне. Так, особую актуальность в практике образования приобрели различные инновационные методики, направленные на преподавание финансовой грамотности с учетом требований и специфики современного образования.

Формулировка цели статьи – проанализировать особенности исследовательского обучения к преподаванию финансовой грамотности в контексте реализации личностно-ориентированного подхода.

Изложение основного материала статьи. Личностно-ориентированный подход в обучении является одной из комплексных систем, направленных на обеспечение и поддержку самопознания и самореализации обучающегося в процессе его личностно-профессионального развития. Личностно-ориентированный подход является системой взаимосвязанных принципов и установок, таких как:

- определение личности обучающегося в качестве цели, субъекта и результата деятельности всей образовательной системы;

- личность обучающегося и её развитие находятся в центре всей системы образования;

- образовательное пространство строится как гармоничная система исходя из личностной ориентации обучающегося;

- интересы обучающегося, их развитие и совершенствование, предоставление возможности для их реализации является особой направленностью процесса обучения;

- при обучении используются личностно-ориентированные педагогические технологии, являющиеся фундаментом создания развивающего образовательного пространства;

- в ходе совместной деятельности между обучающимися и преподавателем происходит осуществление субъект-субъектного типа взаимодействия [1].

Все вышеперечисленные принципы являются основой при организации системы личностно-ориентированной подготовки специалистов. Так, применение личностно-ориентированного подхода в практике образования реализуется при обучении финансовой грамотности, т.к. предполагает опору на развитие личностно важных качеств. Вместе с тем, стоит понимать, что обучающийся должен быть активным инициатором деятельности, что создаст идеальные средовые условия, при применении новейших технологий обучения. Процесс практического развития компетенций по финансовой грамотности подразумевает не только активность со стороны педагога, но и самообразование со стороны обучающегося, который в контексте саморазвития выступает инициатором собственной деятельности. Формирование финансовой грамотности происходит в контексте реализации трех начал: знание о финансовых продуктах, концепциях; развитие умений и навыков финансового поведения потребителя; становление личностных характеристик обучающегося [2]. Важно понимать, что личность обучающегося при организации процесса обучения финансовой грамотности занимает особое место в системе подготовки (личностная позиция выражается в возможности оперативных действий со стороны потребителя финансовой услуги), что создает идеальную почву для реализации личностно-ориентированного подхода. Вместе с тем, самообразование обучающегося не может происходить бесосновательно, т.к. в любом случае требует личностного профессионализма в сфере развития финансовой грамотности, воспитания сильной мотивационной составляющей, что диктуется принципами непрерывности образования.

Личностно-ориентированный подход в практике преподавания дисциплин и курсов, направленных на повышение уровня финансовой грамотности, является фактором, влияющим на устойчивость процессов развития общества. Социально-экономическая ситуация нуждается в изменении стереотипного поведения в новый вектор адаптации к современным рыночным условиям. Влияние на личность обучающегося становится ключом к решению данной проблемы. Вместе с тем, в рамках личностно-ориентированного подхода и его связи с самообразованием, особой перспективной образовательной технологией выступает исследовательское обучение [3, 4].

Исследовательское обучение является особым подходом, который основывается на создании условий к естественному самостоятельному изучению какого-либо процесса со стороны обучающегося в рамках образовательного процесса [5]. Формирование личностных особенностей обучающегося, как субъекта образовательного процесса, в контексте исследовательского обучения, направлено на развитие способности самостоятельно осваивать и применять новые (для обучающегося) способы и формы организации деятельности в процессе обучения. Так, особое место в контексте данного подхода занимает организация процесса исследования посредством набора методов и приемов обучения с развитием познавательной активности обучающегося [8]. Исходя из данной характеристики, исследовательское обучение становится довольно перспективным методом повышения уровня финансовой грамотности обучающегося в рамках образовательного процесса. В практическом применении данного подхода при повышении уровня финансовой грамотности происходит создание и постановление ряда задач, которые обучающийся должен будет изучить при помощи включения мотивационных и активно-поисковых способов организации деятельности. Вместе с тем, обучающийся, при ведении исследования должен использовать как общие, так и частные методы научного познания, уметь организовывать творческую активность, сотрудничать с преподавателем и другими обучающимися, актуализировать уже имеющиеся навыки самостоятельной работы. В рамках исследовательского обучения получаемые студентом знания меняют свой характер с транслируемого (от преподавателя) на получаемый (в ходе самостоятельной «добычи» знаний). По сути, роль преподавателя заключается в направлении обучающегося, организации помощи и консультирования при возникновении вопросов. Так, студент

становится не только потребителем, но и переработчиком получаемой информации (как в ходе самообразования, так и при процессах обучения по репродуктивным методам). Вместе с тем, выстраиваемая образовательная программа, строящаяся по принципам исследовательского обучения, имеет характерные особенности, заключающиеся в: сочетании продуктивных и репродуктивных методов обучения; формировании относительно самостоятельных компонентов образовательной программы; наличии личностно-ориентированного подхода [7]. В данном случае, реализация образовательной программы строится по следующему алгоритму:

1. Проведение занятий педагогом по формированию у студентов умений и навыков по осуществлению поисково-исследовательских работ; настрой студентов на самостоятельную работу: мотивация, включение активности, определение значимости. В рамках данного этапа у студентов формируются общие исследовательские умения: понимание и видение проблемы, её значимости и актуальности, определение методологии исследования и проведения аналогий, построения гипотез, формирования доказательной базы исследования с активной и достоверной аргументацией (результатом которой станет умение формулировать выводы по теме).

2. Построение системы, направленной на осуществление исследовательской практической деятельности – реализация исследования, проектной, творческой и др. работ. На данном этапе преподаватель организует активную консультационную деятельность и промежуточно отслеживает достижения студентов в выполнении поставленных задач.

3. Осуществление процесса мониторинга деятельности – проведение мероприятий по рассмотрению реализованных исследовательских проектов, их оценки и корректировки неточностей. Преподаватель в рамках заключительного этапа является активным управляющим – именно он задает ключевые параметры, достижение которых и будет характеризовать успешную деятельность обучающихся. Вместе с тем, важно учитывать особую необходимость наличия рефлексии на данном этапе, т.к. в рамках личностно-ориентированного подхода, понимание сущности происходящих процессов становится одной из главнейших характеристик успешности обучения. Иными словами, рефлексия является способом понимания того, как развилась личность, что она получила от осуществления исследовательской деятельности, как это сказалось на окружающих и т.д.

Стоит отметить, что в рамках исследовательского обучения преподаватель может использовать огромное множество методов, методик и средств обучения, имеющих связь с самостоятельной поисково-творческой активностью и саморазвитием студентов. При этом, главным критерием выступает учет потребностей и интересов обучающегося в исследовании какой-либо проблемы. Так, в данных условиях, педагог не может ставить и определять тематику и перечень исследовательских работ – его задача заключается в побуждении обучающегося, и, в случае необходимости, помощи с выбором направления деятельности [6].

Формирование и практическое применение исследовательского обучения при повышении уровня финансовой грамотности обучающихся является довольно перспективным направлением деятельности. Так, стоит рассмотреть наиболее подробно, как будет строиться деятельность преподавателя и обучающегося при реализации образовательной программы по повышению финансовой грамотности поэтапно (исходя из вышеприведенного алгоритма и упора на личностно-ориентированный подход):

1. На данном этапе педагогом производится актуализация проблемы низкого уровня финансовой грамотности в Российской Федерации, в качестве побуждающего к деятельности компонента возможно использование методики первичной проверки уровня финансовой грамотности (например, с помощью тестов в открытом доступе) у обучающихся для их активного включения в проблему (после прохождения проверки происходит интерпретация обучающимся полученных результатов, что станет поводом «задуматься» над проблемой и перенести её «через себя»). Вместе с тем, преподавателю стоит рассмотреть некоторую теоретическую составляющую с применением активных методов взаимодействия (например, игрового). При этом, важно не перенасыщать образовательный процесс данными методами, т.к. они должны сочетаться с традиционными. Вместе с тем, если у обучающихся отсутствуют умения и навыки осуществления учебно-исследовательской деятельности, преподаватель должен в сжатом объеме преподасти их и сформировать на необходимом для осуществления дальнейшей деятельности уровне. На этом этапе возможно и пояснение дальнейшей деятельности обучающихся – в качестве примера авторы составили несколько направлений и видов учебно-исследовательской деятельности обучающихся: изучение уровня финансовой грамотности; создание проектов, направленных на развитие финансовых компетенций; теоретические исследовательско-поисковые работы, актуализирующие тематику и т.п. Также важно понимать, что при необходимости, обучающиеся могут сформулировать иные, интересующие их, направления и согласовать их с преподавателем (который, в свою очередь, не должен препятствовать данной инициативе, а скорее наоборот, подталкивать обучающихся к проявлению творческого подхода).

2. Течение данного этапа в образовательном процессе зачастую зависит не только от педагога, но и от обучающихся. Здесь особую роль занимает то, насколько обучающиеся замотивированы в активном исследовании проблемы финансовой грамотности (или любого другого выбранного направления по данной тематике) и поиска её решения. Педагог должен выстроить систему промежуточного контроля за реализацией проекта, назначить некоторые сроки и промежуточные проверки, что позволит корректировать уже имеющиеся наработки для достижения более высокого результата. Также, педагог может стимулировать мыслительную активность обучающихся путем периодического воздействия на них информацией – предоставления сведений, снабжения обучающихся нормативно-правовыми документами, редкими источниками информации, терминологией и пр. Неотъемлемое и важное место на данном этапе носит консультация студентов, при помощи которой педагог, может включать мотивацию студентов на поисковую активность и реализацию исследовательских проектов.

3. На этапе мониторинга обучающиеся презентуют получившиеся у них исследовательские проекты, педагог, в свою очередь производит их объективную оценку и выносит общие достоинства и недостатки проведенной работы. В качестве поощрения лучших работ, может быть проведена научно-практическая конференция по заданной тематике с участием студентов. Важным на этапе мониторинга становится организация рефлексии, что подразумевает проведение заключительной проверки уровня финансовой грамотности (т.к. параллельно с реализацией проектов, студенты осуществляют активную учебную (как в рамках аудиторной, так и при самообразовании) деятельность) и общения её результатов. Важно отметить, насколько важны успехи каждого обучающегося и какие сферы являются для него слабыми, и, наоборот, в каких он имеет наибольшие успехи. Вместе с тем, процесс мониторинга подразумевает отслеживание не только индивидуальной, но и обще групповой/межгрупповой динамики. Такой подход также может послужить способом оценки применяемых средств и методов (например, апробация для разных групп (с примерно равным уровнем финансовой грамотности) разных подходов к организации деятельности с целью прослеживания эффективности применения той или иной методологии).

Так, стоит отметить, что, исходя из смоделированной системы, можно определить некоторые достоинства и недостатки применения технологии исследовательского обучения в практике формирования финансовой грамотности обучающихся. К общим преимуществам относятся:

- возможность в создании гибкой системы с ориентацией на индивидуальный подход к обучению;
- учет личностных характеристик и интересов обучающихся при организации деятельности;
- формирование собственной позиции обучающегося к исследованию какого-либо явления, проблемы и т.п.;
- практическое применение методов активного обучения, некоторая новизна процесса обучения;
- включение в процесс обучения активности и самостоятельности обучающегося.

К ключевым преимуществам при обучении финансовой грамотности относятся:

– формирование мотивации у обучающегося к повышению уровня финансовой грамотности, исследованию данной проблемы;

– возможность организации обмена экономическими знаниями между студентами посредством группового взаимодействия;

– предоставление теоретических положений о финансовой грамотности (при применении активных методов обучения).

К существенным недостаткам исследовательского обучения при повышении уровня финансовой грамотности в процессе обучения можно отнести:

– существует необходимость изучения исследовательских навыков и умений обучающихся. При низком уровне необходима активная теоретическая подготовка, требующая немалых усилий;

– некоторые положения эффективнее рассматривать в рамках традиционных учебных занятий (данная проблема решается путем сочетания методов);

– реализация проектов требует достаточного количества времени и вовлеченности обучающихся, их высокой мотивации и личностного отношения.

Так, исходя из вышеперечисленных положений, личностно-ориентированный подход в исследовательском обучении в практике образования имеет высокую значимость, т.к. позволяет организовать личный интерес у обучающегося к исследуемому явлению.

Выводы. Таким образом, обучение финансовой грамотности в рамках личностно-ориентированного подхода является довольно эффективным процессом. Вместе с тем, его реализация требует применения перспективных методов обучения, к одним из которых относится исследовательское обучение. Организация процесса преподавания финансовой грамотности в контексте исследовательского обучения является перспективным направлением, т.к. позволяет организовать активную самостоятельную работу студента, развить поисково-исследовательские навыки, сформировать личную позицию обучающегося к проблеме, использовать сочетание различных форм и методов работы и др. Вместе с тем, высокая результативность применения данного метода возможна только при включении в общий процесс промежуточного контроля с преподаванием теоретических особенностей, касающихся вопросов формирования финансовой грамотности. Так, особое место в данной системе занимает рефлексия, проводимая педагогом на этапе мониторинга, позволяющая отследить эффективность использования той, или иной методологии в практике преподавания.

Литература:

1. Богомолова Е.В. Интеграция личностно-ориентированного и синергетического подходов как методологическая основа подготовки современного специалиста // Гуманизация образования. – 2017. – №4. – С. 33-38.
2. Вдовин С.М., Аверина О.И., Горбунова Н.А., Москалева Е.Г. Финансовая грамотность населения в аспекте развития непрерывного образования // ИТС. – 2018. – №3 (92). – С. 441-459.
3. Винникова И.С., Кузнецова Е.А. Применение современных педагогических технологий при изучении основ финансовой грамотности в школе // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 65-2. – С. 90-93.
4. Винникова И.С., Кузнецова Е.А., Шутова Ю.Г., Стародубова Д.С. Педагогические особенности формирования финансовой грамотности у студентов экономических направлений подготовки // Мир науки. – 2016. – Т. 4. – № 6. – С. 39.
5. Дубовина Е.А. Исследовательское обучение как средство формирования информационной компетентности студентов / Молодой ученый. – 2010. – № 4 (15). – С. 322-326.
6. Карпов А.О. Метод обучения в исследовательском образовании // Школьные технологии. – 2015. – №6. – С. 19-35.
7. Сизганова Е.Ю., Кайдашова А.К. Интегративный подход в исследовательском обучении // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2016. – №1 (31). – С. 99-105.
8. Хижная А.В., Челнокова Е.А., Челноков А.С., Воронина И.Р. Инновационные технологии профессионального обучения как средство активизации обучения студентов // Современный ученый. – 2020. – № 4. – С. 46-49

Педагогика

УДК 378

кандидат экономических наук, доцент Винникова Ирина Сергеевна

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

студент Усова Анастасия Викторовна

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

студент Захарина Дарья Александровна

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

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЕ «ПЛАНИРОВАНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОДАЖ ФИНАНСОВЫХ ПРОДУКТОВ» ПОСРЕДСТВОМ ПРИМЕНЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. Представленная статья раскрывает сущность инновационных технологий и моделей обучения студентов вуза, сложности, преимущества и недостатки их внедрения. В качестве основы исследования используется профессиональная дисциплина «Планирование и прогнозирование продаж финансовых продуктов» для будущих экономистов. Предложено несколько вариантов проведения практических занятий для того, чтобы развивать у студентов общепрофессиональные и профессиональные компетенции, поддерживать уровень мотивации и прививать навыки работы в команде. Делается вывод, что применение современных технологий обучения, их методов и приемов более продуктивно сказывается на развитии способностей обучающихся.

Ключевые слова: профильное образование, обучение, проектная деятельность, инновационные технологии, лекционный материал, симулятор, модель поведения, планирование продаж.

Annotation. The presented article reveals the essence of innovative technologies and models of teaching university students, the difficulties, advantages and disadvantages of their implementation. The research is based on the professional discipline "Planning and Forecasting Sales of Financial Products" for future economists. Several options for conducting practical classes are proposed in order to develop general professional and professional competencies in students, maintain the level of motivation and instill teamwork skills. It is concluded that the use of modern teaching technologies, their methods and techniques has a more productive effect on the development of students' abilities.

Keywords: specialized education, training, project activities, innovative technologies, lecture material, simulator, behavior model, sales planning.

Введение. В современном обществе наблюдается тенденция к развитию благодаря активному внедрению инновационных технологий, которые затрагивают, в том числе и образовательные процессы. И если технические специальности в этом плане преуспевают, то в большинстве высших учебных заведений имеющих финансово-экономическую направленность преобладает стандартный подход в обучении, использование которого не заинтересовывает студентов. У студентов порой отсутствует элементарная мотивация в обучении, информация педагогами преподносится однообразно, без использования современных технологий.

Определенно, учебный процесс, который используется на данный момент необходимо корректировать. Современные взгляды в корне расходятся с взглядами многих преподавателей. Интерактивное обучение, согласно рекомендациям современных ФГОС должно составлять около 20% от общей суммы аудиторных занятий по направлениям подготовки бакалавров. В свою очередь, интерактивное обучение – это одна из форм, с помощью которой организуют учебную деятельность. Процесс обучения может иметь вид как в пассивной и активной моделях, так и в интерактивной. Синонимом интерактивного обучения можно считать «взаимодействие», студент не только слушает и смотрит, но и принимает активное участие в групповой работе, разработки моделей решения ситуационных задач, ролевых играх и так далее. Разумеется, видеть, слушать и конспектировать для студента не является 100% гарантом, остается вероятность того, что полученный таким образом материал не усвоится, останутся вопросы, которые в силу каких-либо обстоятельств обучающийся не обговорил с преподавателем. Но в случае, когда материал, полученный студентом во время лекционных занятий, будет использован на практике для самостоятельной работы в интерактивном формате, объем усвояемой информации возрастает, а, следовательно, увеличивается и качество образования.

Инновационные технологии в образовании – это рычаг, с помощью которого преподаватель может управлять всем учебным процессом [6, 7]. Система оценивания, интерактивные лекции, практические занятия с использованием современных программ и приложений, внедрение этого полезно для развития определенных компетенций у студентов. На примере дисциплины «Планирование и организация продаж финансовых продуктов» необходимо рассмотреть, какие инновационные методы способны повысить качество и эффективность обучение на базе высших учебных заведений, а так же предложить перечень из них для дальнейшей реализации в качестве рекомендательных.

Внедрение современных методов в профессиональное обучение подразумевает под собой изменение всех методов в корне, и главным принципом для построения инновационной модели образования, выступает связь преподавателя и студента, поддерживает их уровень и способы взаимодействия. Как известно базовый уровень всех профессиональных знаний и умений формируется именно в высших и профильных учебных заведениях, поэтому главная задача преподавателя заключается в том, чтобы передать имеющиеся опыт и знания каждому обучающемуся с минимальными потерями и максимальной эффективностью и пользой.

Изложение основного материала статьи. В арсенале у преподавателя всегда есть «активные» и «пассивные» методики обучения, при использовании которых студент либо только получает информацию – новое знание, либо получает его, обрабатывает, делится опытом и др. Для каждой ступени образования преподаватель должен подобрать особые методики обучения, благодаря которым студент самостоятельно сможет выявить сильные и слабые стороны, пробелы в дисциплине.

По типу деятельности участников инновационного процесса в образовательной деятельности можно выделить некоторые технологии:

- Ранжирование по различным признакам предметов и действий.
- Демонстрация и тренинг навыков, внимания, выдумки, оригинальности и т.д.
- Проектирование и конструирование объектов (разработка продуктов).
- Оптимизация процессов и структур.
- Выбор тактики действия в управлении, общении и конфликтных ситуациях.

К студентам, изучающим дисциплину «Планирование и организация продаж финансовых продуктов» особые требования, которые, в связи с постоянным технологическим прогрессом, часто изменяются. Например банковский работник, для того, чтобы эффективно осуществлять продажи финансовых продуктов должен не только владеть какими либо теоретическими знаниями, полученными в рамках лекционных занятий, но и различными практическими особенностями деятельности (например, функциями финансового менеджмента). Как было отмечено ранее, именно это и послужило причиной сокращения аудиторных часов и расширения способов проведения практических занятий. Одной из приоритетных задач при повышении качества образовательных услуг в РФ является интенсификация использования современных образовательных технологий, обеспечивающих расширение осваиваемых обучающимися профессиональных компетенций при сохранении сроков обучения.

Попробуем разобрать типичную модель эффективного изучения дисциплины «Планирование и организация продаж финансовых продуктов».

Система оценки знаний обязательно должна быть рейтинговая, за каждое промежуточное и итоговое задание существует минимальное и максимальное количество баллов за его выполнение. На данный момент это самая эффективная методика оценивания, и ключевой результат ее использования мотивация студентов, конкурентная борьба и ответственность (самостоятельность) за выполнение поставленных задач.

Далее следует остановиться на активных методах обучения. Основная проблема, с которой сталкиваются студенты при изучении дисциплины «Планирование и организация продаж финансовых продуктов» это командная работа. Студенты в процессе обучения пробуют различные роли: организатора, исполнителя, эксперта, исследователя и т.д. Это все позволяет им более успешно реализовывать принцип самообучения, саморазвития и самореализации. Процесс обучения планирования и организации продаж финансовых продуктов при этом способствует социализации обучающегося. В рамках групп (подгрупп) студенты учатся совместно работать, творить, исследовать и помогать друг другу. В процессе исследования был проведен сравнительный анализ результатов применения технологии личностно-ориентированного обучения

(экспериментальная группа) с результатами, полученными в группе с традиционной технологией обучения [2, 10]. Здесь, прежде всего, необходимо выслушивать мнение каждого из команды и совместными усилиями приходиться к верному и обдуманному решению. Следовательно, для развития таких навыков во время практических занятий можно использовать онлайн симуляторы командной работы, примером такой бизнес-игры служит «Minefield». Ограниченное количество времени на принятие решений для тесного сплочения команды и развития навыка «моментальных идей». Распределение ролей и задач между членами команды и предложение различных условий дальнейших действий заинтересует студентов и позволит поучаствовать каждому в организационном процессе.

Несомненно, решение кейс-задач часто используется преподавателями на практических занятиях, но не всегда выполняется должным образом. В качестве дополнения к кейс-заданию необходимо создавать красочные презентации и гиперссылками или использовать Google-формы для создания мини-сайта, например, для ознакомления с видами финансовых продуктов, на каждой вкладке которого будет информация о продукте, интересные факты. Все это может идти в дополнение к основному материалу, но тем не менее такая подача привлечет внимание студентов.

Проектная технология может быть использована для повышения интереса к процессу обучения на уроках финансовой грамотности и активного восприятия учебного материала. Формирование основ подготовки студентов к трудовой деятельности в различных условиях, способствовать развитию и воспитанию креативной личности – главная цель проектной технологии, где наиболее существенным в обучении детей является их стремление находить творческие подходы к выполнению заданий, упражнений, стремление использовать полученное навыки с пользой не только для себя, но и для окружающих, а также развитие самостоятельности в процессе обучения [8].

Поскольку дисциплина «Планирование и организация продаж финансовых продуктов» в основном строится на практике, этот метод актуален в использовании. На любую тему учебной программы по данному предмету можно разработать и обосновать учебный проект. Подготовки финансового плана по продажам – один из примеров такого проекта, где обучающиеся обоснованно формируют плановые доходы и расходы на перспективу. Технология проектного обучения сегодня играет важную роль в обучении. Если обучающийся справляется с работой над своим учебным проектом, то в дальнейшем это, безусловно, поможет ему ориентироваться в сложных финансовых ситуациях, планировании расходов, выборе вариантов инвестирования средств, а также повышать навык общения.

Выводы. Таким образом, использование вышеперечисленных особенностей обучения для студентов высших учебных заведений по дисциплине «Планирование и организация продаж финансовых продуктов» позволит:

- повысить уровень мотивации студентов к выполнению как аудиторных практических заданий, так и самостоятельных работ;
- «раскачка» мыслительного процесса на знакомых для обучающихся платформах;
- улучшение взаимоотношений в коллективе благодаря командной работе;
- формирование и закрепление собственного мнения;
- развитие коммуникативности и лояльности;
- решение стандартных и нестандартных задач, отработка модели поведения в проблемных ситуациях;
- появляется навык объективной оценки чужой идеи, будь то критика или похвала;
- улучшается дисциплина и посещаемость.

Литература:

1. Бедов, А.Н. Организационно-педагогические условия профессионального самоопределения учащихся в процессе проектной деятельности // *Философия современного образования и научная педагогическая мысль: От исследования к практике: Материалы XII междисц. научно-практической конф. аспирантов и соискателей (2 апреля 2009 г., Москва)* / сост. Н.В. Брусенцова. – М.: АПКППРО, 2009. – С. 173-179.
2. Винникова И.С., Кузнецова Е.А., Шутова Ю.Г., Стародубова Д.С. Педагогические особенности формирования финансовой грамотности у студентов экономических направлений подготовки // *Интернет-журнал «Мир науки»*. – 2016. – Т. 4. – №6. <http://mir-nauki.com/PDF/39PDMN616.pdf> (доступ свободный).
3. Кульневич С.В. Современный урок. Ч.III. Проблемные уроки: науч.-практ. пособие для учителей, методистов, руководителей образовательных учреждений / С.В. Кульневич, Т.П. Лакоценина. – Ростов-н/Д.: Учитель, 2006. – 288 с.
4. Ковальчук А.В., Сайбель Н.Ю. Оценка уровня финансовой грамотности населения в России // *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. – 2018. – № 1 (январь). – 0,4 п. л. – URL: <http://e-koncept.ru/2018/184003.htm>.
5. Машарова Т.В. Использование личностно-ориентированных технологий в образовании / Т.В. Машарова; ВГПУ. – Киров, 2001. – 82 с.
6. Меренкова В.В. Технологии проблемного обучения как средство формирования и развития универсальных учебных действий учащихся на уроках математики в условиях реализации ФГОС // *Школьная педагогика*. – 2016. – № 1. – С. 53-55.
7. Прохорова М.П., Ваганова О.И. Проектирование и реализация образовательного события в профессиональной подготовке будущих менеджеров // *Вестник Мининского университета*. – 2019. – Т. 7. – № 1 (26). – С. 4.
8. Савинков А. Проект, проектирование и «проектное обучение» в современном образовании / А. Савинков // *Школьный психолог*. – 2007. – № 23. – С. 6-10.
9. Скларова Ю.Н. Современные образовательные технологии личностно-ориентированного подхода в образовании // *Актуальные вопросы современной педагогики: матер. VI междунар. науч. конф., г. Уфа, март 2015 г.* – Уфа: Лето, 2015. – С. 33-36.
10. Храмова А.В., Кузнецова Е.А. Современные аспекты преподавания финансово-экономических дисциплин // *В сборнике: Актуальные вопросы финансов и страхования России на современном этапе Материалы IV региональной научно-практической конференции преподавателей вузов, ученых, специалистов, аспирантов, студентов.* – Мининский университет. – 2017. – С. 265-268.

УДК 372.891

доктор педагогических наук, профессор Винокурова Наталья Федоровна

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

магистрант 1 курса по направлению «Геоэкологическое образование» Нестерова Елена Анатольевна

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

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВАМ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ГЕОГРАФИЧЕСКОМУ КРАЕВЕДЕНИЮ

Аннотация. В статье рассмотрены теоретические и образовательные аспекты формирования культуры устойчивого развития. Раскрыта актуальность темы и психолого-педагогические исследования, рассматривающие специфику и особенности культуры устойчивого развития. Представлена авторская программа курса внеурочной деятельности «Географическое краеведение», целью которой является включение обучающихся в познавательную, коммуникативную и практико-созидательную деятельность, что обеспечивает становления культуры устойчивого развития. Программа внеурочной деятельности может быть использована в школьной образовательной практике.

Ключевые слова: культура устойчивого развития, географическое краеведение, геоэкологическое образование, внеурочная деятельность, проблемное обучение.

Annotation. The article deals with the theoretical and educational aspects of the formation of a culture of sustainable development. The article reveals the relevance of the topic and psychological and pedagogical studies that consider the specifics and features of the culture of sustainable development. The author's program of the course of extracurricular activities "Geographical local history" is presented, the purpose of which is to include students in cognitive, practical and creative activities, which ensures the formation of a culture of sustainable development. The program of extracurricular activities can be used in school educational practice.

Keywords: culture of sustainable development, geographical local history, geoecological education, extracurricular activities, problem-based learning.

Статья публикуется при поддержке гранта РФФИ «Исследование теоретических основ развития эколого-ориентированной жизнедеятельности школьников в культурном ландшафте» (проект 19-013-00749 Код конкурса А

Введение. Для современного культурно-исторического этапа развития общества важное значение имеет переход к устойчивому развитию человечества, его коэволюционному взаимодействию с природной средой. Как следствие, появилась необходимость в существенном переустройстве системы образования.

В этом контексте, систему образования можно определить как основную область человеческой деятельности, которой определяется опережающая роль в переходе к устойчивому развитию [1, 2, 3, 10].

Культура устойчивого развития является интегративной характеристикой личности, аксиологической доминантой которой выступают экокультурные ценности, отражающиеся в личностных смыслах экологоориентированной деятельности. Следовательно, именно географическое краеведение создает условия для формирования культуры устойчивого развития, которую, в свою очередь, следует рассматривать в ключе коэволюционного, аксиологического и системно-деятельностного подходов.

Необходимые условия для формирования культуры устойчивого развития создаются при изучении курсов внеурочной деятельности географической краеведческой направленности. Вместе с тем, образовательно-воспитательный потенциал данных курсов используется недостаточно. Для его успешной реализации необходимо теоретическое изучение данной проблемы в контексте личностно-деятельностной парадигмы современного образования и методические разработки, включающие конкретные программы курсов внеурочной деятельности географической краеведческой направленности, подготовленные с учетом современных требований.

Цель исследования: изучить особенности формирования культуры устойчивого развития в процессе изучения курса внеурочной деятельности по географическому краеведению.

Для достижения данной цели были поставлены задачи:

- изучить понятие «культура устойчивого развития»;
- рассмотреть последовательность формирования культуры устойчивого посредством курса внеурочной деятельности по географическому краеведению;
- создать методическую разработку программы курса внеурочной деятельности по географическому краеведению в контексте формирования культуры устойчивого развития.

Изложение основного материала статьи. Важное значение в формировании культуры устойчивого развития средствами образования отмечается в философских и психолого-педагогических (С.В. Алексеев, К.А. Каропа, А.Н. Захлебный, Н.С. Касимов, Мазуров Ю.П., Н.М. Мамедов, В.С. Тикунов, А.Д. Урсул и методических исследованиях (Н.Ф. Винокурова, Н.Н. Демидова, А.А. Лобжанидзе, А.В. Зулхарнаева, О.И. Исайков, А.А. Лощилова, С.В. Николаева) [7, 8, 9, 11].

Образование как средство формирования культуры устойчивого развития, её методология и структура рассматриваются в работах Н.Ф. Винокуровой [1, 2, 3, 4, 5, 6, 10].

Согласно данным исследованиям, культура устойчивого развития базируется на новейших ценностных ориентирах, моделях познания и поведения:

- модели познания, в которых социоприродное окружение человека и он сам, рассматривают как части единой системы;
- коэволюционные отношения, которые предполагают сотворчество человека и природы, их взаимодействие на основе эмпатии и толерантности;
- деятельность в окружающей среде имеет созидательный творческий характер, направленный на гармонизацию отношений человека и природы.

Таким образом, культура устойчивого развития основывается на модели познания постнеклассической науки, системе коэволюционных ценностных взаимоотношений, творческом созидательном характере деятельности. [10] Она имеет

междисциплинарное свойство и является методологическим основанием в экологизации учебных дисциплин. Соответственно, особую важность приобретают дисциплины, в которых согласованно совмещаются ценностные основы устойчивого развития с системно-деятельностным характером предметного содержания [3]. К подобным областям причисляют географическое краеведение. Так как его изучение позволяет «погрузиться» в социоприродное окружение родного края, изучить его « и мыслью и сердцем». Именно географическое краеведение помогает формировать ценности, впечатления, знания, появляющиеся при усвоении социоприродных процессов и явлений, случающихся в родном крае [11].

Активная деятельность в рамках курса внеурочной деятельности по географическому краеведению способствует развитию знаний, ценностей и субъектного опыта деятельности, связанной с формированием культуры устойчивого развития. Среди педагогических технологий, развивающих у школьников ценностные основы устойчивого развития, одно из приоритетных мест, в ключе введения ФГОС, занимает проблемное обучение. Нами она была использована при проведении занятий в рамках курса внеурочной деятельности по географическому краеведению. Причем, виды проблемных ситуаций были сопряжены с этапами формирования культуры устойчивого развития: мотивационно-ориентировочный, познавательно-ценностный, деятельностно-рефлексивный.

Содержание программы курса внеурочной деятельности «Географическое краеведение»

В программе внеурочной деятельности выделяются введение и 11 тем, курс рассчитан на 34 часа.

Содержание учебного материала для занятий в курсе предполагает отбор географической краеведческой информации географических, экологических, исторических, культурологических, социально-экономических знаний о своем крае и нацелен на становление ценностных ориентаций культуры устойчивого развития.

Содержание курса включает информацию, запускающую психологические процессы переживания и определения значимости объектов и явлений в социоприродном окружении родного края. Таким образом, содержание способствует формированию культуры устойчивого развития.

Содержание вмещает знания по географическому краеведению, воспроизводящие научную последовательность изучения географии своего края. Направлено оно на формирование ценностных и нормативных основ взаимоотношений человека и его социоприродного окружения в контексте идеи об универсальной ценности и самоценности природных и культурных объектов. Именно данные ценностно-нормативные основы и являются основой культуры устойчивого развития.

Содержание программы курса внеурочной деятельности «Географическое краеведение»

Введение. Значимость знаний геоэкологии своего края. Методы изучения современных ландшафтов своего края. Эмпирические: измерение, наблюдение, экспериментирование. Теоретические методы: сравнение, прогнозирование, картографический, моделирование. Виды источников изучения: письменные, вещественные, изобразительные, устные. Экспедиционная форма изучения своего края.

Раздел 1. Любимый край.

Тема 1. Географическое положение района, границы, площадь, протяженность, крайние точки.

Тема 2. Административно-территориальное деление.

Тема 3. История заселения территории района.

Раздел 2. Природное разнообразие района.

Тема 4. Разнообразие и особенности современных ландшафтов района.

Тема 5. Поговорим о рельефе моего края. Деятельности человека и рельеф, пути гармонизации.

Формы рельефа родного края. Общий уклон поверхности. Максимальные и минимальные абсолютные высоты, полезные ископаемые района и их размещение. Влияние внутренних и внешних рельефообразующих факторов. Значение рельефа, его взаимозависимость от других компонентов и человека. Деятельности человека и рельеф, пути гармонизации.

Тема 6. Климат моего края. Деятельности человека и климат, пути гармонизации.

Климатические особенности района (климатообразующие факторы, тип климата, климатические сезоны года и их характеристика). Значение климата, его взаимозависимость от других компонентов и человека. Изменение в результате деятельности человека, пути гармонизации.

Тема 7. «Голубые артерии» моего края. Деятельности человека и внутренние воды, пути гармонизации.

Основные характерные черты внутренних вод района (реки, подземные воды, болота). Характер течения рек, питание, режим, продолжительность ледостава. Зависимость рек от рельефа и климата. Источники водоснабжения района. Значение внутренних вод, их взаимозависимость от других компонентов и человека. Изменение в результате деятельности человека, пути гармонизации.

Тема 8. Почва – зеркало ландшафта. Деятельности человека и внутренние воды, пути гармонизации.

Основные типы почв района. Почвообразующие факторы. Дерново-подзолистые почвы. Серые лесные почвы. Почвенные горизонты. Значение почв, их взаимозависимость от других компонентов и человека. Изменение в результате деятельности человека, пути гармонизации.

Раздел 3. Я здесь живу.

Тема 9. Основная характеристика населения района: численность населения, динамика, причины изменения численности населения, возрастно-половой состав, национальный и религиозный состав, размещение, плотность населения.

Тема 10. Населенные пункты. Взаимоотношения населения с социоприродным окружением своей местности.

Раздел 4. Наше историко-культурное богатство.

Тема 11. История района, города.

Тема 12. Памятники архитектуры. Храмы. Дворянские усадьбы. Памятники, связанные с Великой Отечественной войной.

Тема 11. Всё в наших руках!

Тема 13. Взаимосвязи: природные, социальные, культурные. Рациональное природопользование. Пути гармонизации взаимоотношений человека и природного окружения.

Тема 14. Возможные модели развития района. Принципы устойчивого развития района. Знать, чтобы сохранить.

Тема 15. Создание экологической тропы.

Тематическое планирование

Этапы формирования культуры устойчивого развития	Содержание курса (раздел, тема)	Вид проблемной ситуации	Система заданий для учащихся в рамках решения проблемных ситуаций
1. Этап мотивационно-ориентировочный	Введение (2 часа)	Мотивационные проблемные ситуации	1. Проблемный диалог на тему: «Зачем изучать географию своего района». 2. Объяснение учителя о методах изучения своего края. 3. Мотивационная проблемная ситуация: какой объект нашей местности является самым интересным? Почему? 4. С помощью различных источников информации подготовьте сообщение о данном объекте. 5. Составьте презентацию – отчета «Удивительное рядом».
2. Этап познавательно-ценностный	Раздел 1. Любимый край. (3 часа) Тема 1. Географическое положение района, границы, площадь, протяженность, крайние точки. Тема 2. Административно-территориальное деление. Тема 3. История заселения территории района.	Познавательные проблемные ситуации	Проблемный диалог на тему: «Что вас удивило в географическом положении своего населенного пункта? Почему?» Познавательная проблемная ситуация: Перед вами карта административно-территориального деления района. Как вы думаете, почему она имеет именно такой вид? Как это связано с историей заселения и освоения территории района?
	Раздел 2. Природное разнообразие района. (15 часов) Тема 4. Разнообразие и особенности современных ландшафтов района. Тема 5. Поговорим о рельефе моего края. Тема 6. Климат моего края. Тема 7. «Голубые артерии» моего края. Тема 8. Почва – зеркало ландшафта. Тема 9. Проблемы сохранения многообразия растительного и животного мира района. Тема 10. Создание экологической тропы.	Ценностные проблемные ситуации	Познавательная проблемная ситуация. Составьте маршрут экскурсии на тему: «По тропинкам истории современных ландшафтов района». Результат представьте в любой форме (чертеж, презентация, рассказ). Познавательная проблемная ситуация: подберите аргументы равнинно-холмистого рельефа нашего края. Познавательная проблемная ситуация: на основании анализа климатических графиков и диаграмм сделайте выводы о прошлом, настоящем и будущем климата нашего района. Ценностный диалог на тему: «Каковы экологические последствия взаимоотношений человека и внутренних вод. В чем вы видите пути гармонизации данных отношений?». Проблемный диалог на тему: «Почва – зеркало ландшафта. Почему?». Ценностный диалог на тему: «Сохраняем или используем лесные ресурсы нашей малой родины?». Ценностная проблемная ситуация: «Подберите аргументы необходимости сохранять уникальный растительный и животный мир нашего края. Выразите мысли любимыми приемлемыми способами (плакат, презентация, анимационный ролик).» Ценностная проблемная ситуация. Составьте «Жалобную книгу»

			растений и животных, обитающих в нашем районе. Ценностная проблемная ситуация. Для сохранения биоразнообразия живых организмов нашего района, необходимо составить маршрут экологической тропы с указанием информационных точек. Подготовьте информацию по каждой точке экологической тропы. Оформите презентацию своей экологической тропы.
	Раздел 3. Я здесь живу. (3 часа) Тема 11. Основная характеристика населения района. Тема 12. Населенные пункты. Взаимоотношения населения с социоприродным окружением своей местности. Раздел 4. Наше историко-культурное богатство. (4 часа) Тема 13. История района, города. Тема 14. Памятники архитектуры. Храмы. Дворянские усадьбы. Памятники, связанные с Великой Отечественной войной.		Ценностная проблемная ситуация: «Исследуем и решаем проблемы взаимоотношения населения района с социоприродным окружением своей местности». Познавательная проблемная ситуация: на основании анализа статистических данных о населении нашего района, сделайте выводы о его прошлом, настоящем и будущем. Выразите мысли любимыми приемлемыми способами (плакат, презентация, анимационный ролик).
3. Этап деятельностно-рефлексивный	Тема 11. Всё в наших руках! (7 часов) Тема 15. Взаимосвязи: природные, социальные, культурные. Рациональное природопользование. Пути гармонизации взаимоотношений человека и природного окружения. Тема 16. Возможные модели развития района. Принципы устойчивого развития района. Знать, чтобы сохранить.	Рефлексивные проблемные ситуации	Рефлексивная проблемная ситуация. Охарактеризуйте свои успехи в ходе изучения курса. Как их можно применить в жизни? Рефлексивная проблемная ситуация. Составьте викторину для младших школьников на тему «Мой любимый край. Я здесь живу», проведите ее в начальных классах и поделитесь впечатлениями, как прошла викторина. Рефлексивная проблемная ситуация. Составьте чек-лист природоохранной акции. проведите ее в любом классе и поделитесь впечатлениями, как она прошла.

Выводы. На основе изучения понятия «культура устойчивого развития», а также особенностей её формирования у обучающихся нами была создана авторская программа курса внеурочной деятельности «Географическое краеведение».

Структура содержания программы выстроена в логике последовательного формирования культуры устойчивого развития у обучающихся. Осуществлено сопряжение содержательного, процессуального и технологического компонентов формирования культуры устойчивого развития школьников, что придает системный, целостный характер разработанной программе.

Программа может быть использована педагогами при разработке программ курсов внеурочной деятельности, приоритет которых – формирование у обучающихся культуры устойчивого развития.

Литература:

1. Винокурова, Н.Ф. Культура устойчивого развития: синтез экологизации и интеграции общества / Н.Ф. Винокурова // Концепция использования ИКТ в географическом образовании для устойчивого развития – Н. Новгород: ООО «Типография «Поволжье», 2011 – С. 8-12

2. Винокурова, Н.Ф. Методика экологизации и информатизации географического образования в контексте идей устойчивого развития / Н.Ф. Винокурова, А.В. Зулхарнаева, Н.В. Мартилова, О.В. Смирнова // Августовские педагогические чтения: Сб. материалов международного научного симпозиума. – Киров, 2014. – С. 40-43.

3. Винокурова, Н.Ф. Геоэкологическое образование: преемственность и инновации // География в школе. – 2012. – №5. – С. 21-26.
4. Винокурова Н.Ф., Копосова Н.Н., Смирнова В.М. Геоэкология. Учебное пособие. – Нижний Новгород, 2002.
5. Винокурова Н.Ф. Педагогические проблемы формирования экогуманистического мировоззрения современной молодежи в свете научного наследия Н.Н. Моисеева. – Вестник МНЭПУ. – 2019. – Т. 1. – № 5. – С. 299-301.
6. Зулхарнаева А.В., Винокурова Н.Ф. Педагогические технологии формирования экогуманистического мировоззрения в курсе школьной географии. – Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 2-3. – С. 486-490.
7. Захлебный А.Н. О реализации концепции общего экологического образования в государственном общеобразовательном стандарте нового поколения / А.Н. Захлебный // Информационные материалы VI Всерос. науч.-практич. конф. «Экологическое образование и просвещение в интересах устойчивого развития». – Сургут: Винчера, 2011. – С. 26.
8. Лощилова А.А., Н.Ф. Винокурова, Шеманаев В.А. Технология формирования экологической ответственности учащихся при изучении курса «География России» на уроке ФГОС. – Известия ВГПУ. – 2018. – С. 67-69
9. Лощилова А.А. Методические основы формирования экологической ответственности у учащихся при изучении курса «География России» (8 класс) // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2012. – № 3. – С. 50-52.
10. Мамедов Н.М., Винокурова Н.Ф., Демидова Н.Н. Феномен культуры устойчивого развития в образовании XXI века. // Вестник Мининского университета. – 2015. – № 2 (10). – С. 6.
11. Исайков О.И. Нравственное воспитание учащихся при изучении курса «География России»: на примере 8 класса: дисс...канд.пед.наук:13.00.02 / Исайков Олег Игоревич; [Место защиты: Нижегород. гос. пед.ун-т]. – Нижний Новгород, 2010. – 174 с.: ил.РГБ ОД, 61 11-13/349
12. Урсул А.Д. Модель опережающего образования // Глобальный кризис западной цивилизации в России. – М., 2009.

Педагогика

УДК [378.013:796.012.1]:355

начальник кафедры тактико-специальной подготовки,

кандидат педагогических наук, доцент Витютнев Евгений Евгеньевич

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования

«Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар)

ОПТИМИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРИКЛАДНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МВД РОССИИ

Аннотация. Статья посвящена проблемам организации профессионально-прикладной физической подготовки курсантов и слушателей в образовательных организациях системы МВД России. В ходе исследования был проведен анализ статистических данных по применению сотрудниками полиции табельного огнестрельного оружия и физической силы в процессе силового противодействия правонарушителям с целью выявления частоты и эффективности их применения в повседневной служебной деятельности. Целью проведенного исследования являлось выявление причин невысокого уровня сформированности двигательных навыков выполнения приемов специального раздела рукопашного боя у сотрудников полиции, прошедших обучение в образовательных организациях МВД России и поиск вероятных путей решения данной проблемы. Был изучен опыт Китая, США, Японии, Франции, Германии и других государств по служебно-боевой подготовке сотрудников, впервые поступающих на службу в полицию. В результате чего было выявлено, что общей характеристикой программ по физической подготовке сотрудников полиции вышеуказанных стран является тот факт, что главенствующая роль в них отводится именно специальной физической подготовке, имеющей прикладное значение. В ходе анализа рабочей программной документации, согласно которой процесс физической подготовки в вузах МВД России предусматривает двухразовые занятия в неделю, выявлен ряд отрицательных аспектов. По мнению автора, одной из причин несформированности двигательных навыков выполнения приемов специального раздела рукопашного боя в рамках планируемых сроков обучения является не реализация в необходимой мере одного из основополагающих принципов обучения – систематичности. Недостаточное количество практических занятий в еженедельном цикле физической (специальной физической) подготовки обучающихся приводит к затягиванию процесса формирования двигательного навыка, формированию искаженной темпо-ритмовой структуры выполнения приемов, отсутствию активной динамики повышения уровня развития физических и специальных физических качеств. Затягивание процесса «разучивания» приемов не позволяет длительное время перейти к их «тренировке», что влечет за собой «наслоение» нового учебного материала на текущий и, в конечном итоге, приводит к разрыву некоторых междисциплинарных связей. Итогом обсуждения рассмотренных проблем явились предложения по совершенствованию процесса профессионально-прикладной физической подготовки сотрудников органов внутренних дел в образовательных организациях и практических органах МВД России.

Ключевые слова: специальная физическая подготовка, статистика по применению боевых приемов, организация учебно-воспитательного процесса, обучение боевым приемам, технологии обучения, рабочая программная документация, этапы обучения боевым приемам, объемы учебных часов, эффективность обучения, проблемные вопросы обучения, положительный опыт иностранных государств, пути решения.

Annotation. The article is devoted to the problems of organizing professionally applied physical training of cadets and students in educational organizations of the system of the Ministry of Internal Affairs of Russia. In the course of the study, the analysis of statistical data on the use of service firearms and physical force by police officers in the process of forceful counteraction to offenders was carried out in order to identify the frequency and effectiveness of their use in daily official activities. The purpose of the study was to identify the reasons for the low level of formation of motor skills in performing the techniques of a special section of hand-to-hand combat among police officers trained in educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia and to search for possible ways to solve this problem. The experience of China, the United States, Japan, France, Germany and other states in the service and combat training of officers entering the police service for the first time was studied. As a result, it was revealed that a common characteristic of programs for the physical training of police officers in the above countries is the fact that the leading role in them is given to special physical training, which has applied value. In the course of the analysis of the working program documentation, according to which the process of physical training in the universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia provides for two lessons per week, a number of negative aspects were revealed. According to the author, one of the reasons for the lack of formation of motor skills in performing the techniques of a special section of hand-to-hand combat within the planned terms of training is the failure to implement to the required extent one of the fundamental principles of training - systematicity. An insufficient number of practical lessons in the weekly cycle of physical (special physical) training of students leads to a delay in the

formation of a motor skill, the formation of a distorted tempo-rhythm structure of techniques, the lack of active dynamics of increasing the level of development of physical and special physical qualities. Delaying the process of "learning" techniques does not allow for a long time to move to their "training", which entails the "layering" of new educational material on the current one and, ultimately, leads to the rupture of some interdisciplinary ties. The discussion of the considered problems resulted in proposals for improving the process of professionally applied physical training of employees of internal affairs bodies in educational organizations and practical bodies of the Ministry of Internal Affairs of Russia.

Keywords: special physical training, statistics on the use of combat techniques, the organization of the educational process, training in combat techniques, training technologies, working program documentation, stages of training in combat techniques, the amount of training hours, the effectiveness of training, problematic issues of training, positive experience of foreign countries, solutions.

Введение. Служебно-боевая подготовка представляет собой одно из основных направлений профессиональной подготовки российских полицейских. Физическая подготовка небезосновательно занимает особое место в системе служебно-боевой подготовки. Помимо укрепления здоровья, повышения уровня работоспособности, развития общих и специальных физических качеств, в процессе физической подготовки полицейские сначала овладевают, а потом на протяжении всей службы в полиции совершенствуют технику выполнения приемов специального раздела рукопашного боя.

Статистические данные по применению сотрудниками полиции табельного огнестрельного оружия и физической силы (в том числе приемов специального раздела рукопашного боя) в процессе силового противодействия правонарушителям свидетельствуют о том, что в течение последних 5-10 лет сотрудники полиции в большинстве случаев предпочитают применять приемы специального раздела рукопашного боя нежели табельное оружие, даже там, где его применение было бы уместнее и, возможно бы предотвратило получение травм и ранений. [2, с. 139]. Однако успешность их применения тоже оставляет желать лучшего и, к сожалению, не редки случаи получения травм, ранений и увечий, как задерживаемыми лицами, так и сотрудниками полиции вследствие неумелых действий последних.

Изложение основного материала статьи. Согласно результатам проведенного исследования неохотность в применении табельного оружия сотрудниками полиции можно объяснить их опасениями о возможных юридических последствиях его применения, а в некоторых случаях и неуверенным им владением, тогда как неэффективное применение приемов специального раздела рукопашного боя – это следствие недостаточного высокого уровня их технико-тактической подготовленности.

Исследования многих авторов и собственный многолетний педагогический опыт позволяет говорить о том, что не очень большой процент слушателей, завершивших обучение в образовательных организациях, обладает высоким уровнем владения приемами рукопашного боя и сможет их эффективно применить в экстремальных ситуациях последующей служебной деятельности по месту службы. Однако, это не говорит о каком-то несоответствии в содержании рабочих программ дисциплины по различным уровням подготовки (специалитета, бакалавриата, дополнительного профессионального образования, первоначальной подготовки) или неэффективности форм и методов проведения различных видов занятий по физической подготовке. На наш взгляд проблема заключается в недостаточной систематичности (количестве занятий в неделю) и малых суммарных объемах часов, отведенных на данный вид подготовки в программах различных категорий обучающихся.

Традиционная методика обучения приемам специального раздела рукопашного боя и специализированным комплексным действиям по задержанию правонарушителей в образовательных организациях МВД России включает в себя три основных этапа: «ознакомление», «разучивание» и «тренировку». Кульминационным этапом в данной методике подготовки, конечно, является «тренировка», так как именно на этом этапе формируется двигательный навык выполнения приемов и именно в затяжном переходе от «разучивания» к «тренировке» собственно и заключается проблема. В связи с большими разрывами между занятиями не реализуется в необходимой мере один из основополагающих принципов обучения – систематичность, что приводит к затягиванию процесса «разучивания» и не позволяет в планируемые сроки сформировать двигательный навык и перейти к его совершенствованию.

В процессе обучения приемам рукопашного боя и специальным комплексным действиям по задержанию преступника у педагогов-практиков принято условно считать, что этап «разучивания» заканчивается на момент, когда обучающиеся смогут воспроизвести прием в целом и без технических погрешностей в его исполнении. Практика физической подготовки будущих полицейских показывает, что осуществление учебного процесса с периодичностью – два занятия в неделю существенно затягивает процесс «разучивания», не позволяя длительное время перейти к «тренировке» и данная ситуация усугубляется наслоением изучения нового учебного материала.

На данный момент количество учебных занятий по физической подготовке в вузах МВД России согласно рабочей программной документации в среднем составляет два занятия в неделю, т.е. разрывы между отдельными занятиями составляют от 3-х до 4-х дней. Так же необходимо отметить, что большинство практических занятий по физической подготовке имеют комплексный характер, т.е. изучение того или иного приема специального раздела рукопашного боя в рамках каждого отдельного занятия – это только один из нескольких учебных вопросов, на который не может тратиться все его время. В связи с большими промежутками между занятиями, сложностью приемов и низким уровнем развития двигательной памяти у обучающихся преподаватели фактически вынуждены раз за разом возвращаться к повторному разучиванию уже пройденного ранее учебного материала с большей частью взвода (ученой группы). Исключения составляют обучающиеся, обладающие высоким уровнем обучаемости, имеющие спортивные разряды по единоборствам, а также активно посещающие дополнительные занятия в часы, отведенные для самостоятельной подготовки, проводимые преподавателями по изучаемым на плановых занятиях темам.

Таким образом, при организации учебного процесса по физической подготовке, подразумевающего двухразовые занятия в неделю, выявлено несколько отрицательных аспектов. Во-первых, длительное формирование двигательного навыка. Как правило, этапы «ознакомления» и «разучивания» отдельного приема неразрывны и не ограничиваются рамками одного занятия. Но, при большом интервале между занятиями, нарушается целостность процесса формирования двигательного навыка, что приводит иногда даже к возврату к этапу «ознакомления» с приемом.

Во-вторых, отмечается отсутствие активной динамики повышения уровня развития физических качеств, так как полное физическое восстановление занимающихся до исходного уровня соответствует фазе исходной работоспособности.

В-третьих, вследствие того, что преподаватели вынуждены параллельно с изучением нового учебного материала, раз за разом возвращаться к повторному разучиванию уже пройденного, возникает перенасыщение занятия решаемыми двигательными задачами. Длительное нахождение на этапе «разучивания» приема, приводит к злоупотреблению применения расчлененного метода обучения, а это в свою очередь негативно сказывается на формировании темпо-ритмической структуры выполнения приема. Происходит закрепление микро пауз в двигательном стереотипе воспроизведения приема (или специального комплексного действия) в целом, которые крайне сложно устранять на этапе «тренировки».

В-четвертых, незнание базовых приемов специального раздела рукопашного боя и отсутствие знаний алгоритма проведения наружного досмотра приводит к снижению качества обучения по смежным дисциплинам. Так, в частности, отсутствие навыков проведения наружного досмотра создает сложность при изучении отдельных тем по дисциплине «Личная безопасность», так как досмотр является одним из элементов, при решении учебных задач по отработке тактики действий по задержанию преступников в помещениях, в транспорте и т.д.

Рассмотренные выше проблемы свойственны в большей степени учебному процессу курсантов и слушателей, обучающихся по программам специалитета (бакалавриата), хотя и имеют место быть при реализации учебного процесса по физической подготовке в рамках обучения по программам первоначальной подготовки. В связи со сжатыми сроками обучения организация учебного процесса по физической подготовке с данной категорией обучающихся предусматривает довольно высокую недельную плотность занятий и это, несомненно, плюс, так как не нарушается целостность процесса формирования двигательного навыка. Однако, изначально низкий уровень физической подготовленности обучающихся (вследствие некачественного отбора кандидатов на службу), большой объем изучаемого материала и сжатые сроки обучения позволяют лишь завершить «разучивание» приемов или только приступить к «тренировке». Таким образом, по завершению обучения слушатели становятся обладателями нестабильных двигательных навыков выполнения приемов специального раздела рукопашного боя, которые быстро утрачиваются ими на местах дальнейшего прохождения службы при отсутствии систематических тренировок.

Изучение положительного опыта физической подготовки полицейских иностранных государств показало, что во многих развитых странах мира (Китае, США, Японии, Франции, Германии и др.) в системе профессиональной подготовки кадров для подразделений полиции большое внимание уделяется боевой и физической подготовке, на которые в среднем отводится 40% всего бюджета учебного времени [3, с. 186; 4, с. 117]. Общей характеристикой программ по физической подготовке сотрудников полиции вышеуказанных стран является тот факт, что главенствующая роль в них отводится именно специальной физической подготовке, имеющей прикладное значение, в частности приемам специального раздела рукопашного боя и моделированию ситуаций по задержанию правонарушителей [1, с. 53-54; 5, с. 136].

Стоит отметить, что в рамках служебно-боевой подготовки российских полицейских тоже используются системы физической подготовки, предусматривающие 3-х – 4-х разовые занятия в неделю, но, к сожалению, это касается лишь сотрудников специальных подразделений, требования к уровням общей и специальной физической подготовленности которых, гораздо выше, чем к уровням данных видов подготовленности сотрудников других подразделений полиции. Таким образом, вскрывается еще одно противоречие, суть которого заключается в том, что сотрудники практически любых подразделений могут внезапно оказаться в экстремальной ситуации, в которой сохранение жизни и здоровья будет всецело зависеть от уровня их индивидуальной боевой выучки, однако суммарные объемы часов, уделяемые на их служебно-боевую (том числе специальную физическую) подготовку гораздо меньше, чем у сотрудников специальных подразделений полиции.

Выводы. Подводя итоги обсуждения рассмотренных проблем, в целях оптимизации процесса профессионально-прикладной физической подготовки сотрудников органов внутренних дел предлагаем рассмотреть возможность реализации следующих предложений:

1. Увеличить суммарные объемы часов, отводимые на плановые учебные занятия по физической (специальной физической) подготовке с курсантами и слушателями в образовательных организациях МВД России, обучающихся по программам специалитета (бакалавриата) из расчета проведения 3-4 занятий в еженедельном цикле подготовки.
2. В рамках занятий по служебно-боевой подготовке сотрудников в территориальных подразделениях органов внутренних дел увеличить количество занятий по физической (специальной физической) подготовке с одного до двух в неделю, а также усилить контроль за качеством их проведения.
3. С целью повышения качества отбора кандидатов на службу дополнить перечень нормативов для лиц, впервые принимаемых на службу в органы внутренних дел и претендентов на обучение в образовательных организациях МВД России, тестовыми заданиями для оценки специальной ловкости, так как уровень ее развития будет во многом определять успешность процесса обучения приемам специального раздела рукопашного боя.

Литература:

1. Волков А.Н. Практика применения сотрудниками полиции силы / Волков А.Н., Кузнецов С.В. // Вестник Нижегородской академии МВД России. – 2018. – № 3 (43). – С. 133-140.
2. Рыбалкин Д.А. Особенности физической подготовки сотрудников полиции в США, Европе и России / Д.А. Рыбалкин, Ф.Ф. Халилуллин // Совершенствование огневой и тактико-специальной подготовки сотрудников правоохранительных органов: сборник материалов Всероссийского круглого стола / Орловский юридический институт МВД России имени В.В. Лукьянова. – Орел, 2017. – С. 185-190.
3. Черпаков А.И. Зарубежный опыт организации физической подготовки сотрудников полиции и пенитенциарной системы // Современное право. – М.: Новый Индекс, 2006, – № 7. – С. 115-117.
4. Боренов А.Ю. Сравнительная характеристика особенностей контроля уровня физической подготовленности сотрудников полиции России и зарубежных стран // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2018. – № 9 (163). – С. 50-54.
5. Якимович В.С. Сравнительный анализ методик физической подготовки претендентов на службу в полиции России и США / В.С. Якимович, В.А. Овчинников // Вестник ВА МВД России. – 2017. – № 3. – С. 133-136.

Педагогика

УДК 37.041

аспирант Волова Мария Романовна

Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева (г. Красноярск)

ИЗУЧЕНИЕ ОРИЕНТИРОВАННОСТИ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ УНИВЕРСИТЕТА НА САМООРГАНИЗАЦИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье показана сущность и содержание понятия «самоорганизация познавательной деятельности», охарактеризованы критерии и уровни ориентированности студентов младших курсов университета на самоорганизацию познавательной деятельности, представлен диагностический инструментарий изучения уровня ориентированности студентов, результаты диагностического исследования и их интерпретация.

Ключевые слова: самоорганизация, познавательная деятельность, уровни самоорганизации, критерии самоорганизации, студент, обучающийся.

Annotation. The article shows the essence and content of the concept of "self-organization of cognitive activity", characterizes the criteria and levels of orientation of junior university students to self-organization of cognitive activity, presents a diagnostic toolkit for studying the level of orientation of students, the results of diagnostic research and their interpretation.

Keywords: self-organization, cognitive activity, levels of self-organization, criteria for self-organization, student, learner.

Введение. Основная задача студентов современного вуза – овладение компетенциями, востребованными на рынке труда. Сложность состоит в том, что все профессии в настоящее время быстро развиваются и чтобы специалисту оставаться востребованным ему необходимо постоянно самостоятельно повышать уровень своей компетенции, активно включиться в процесс познавательной деятельности, где самоорганизация данной деятельности имеет особое значение.

Изучению процесса самоорганизации посвящено огромное количество научных работ, что подтверждает актуальность нашего исследования. Многие научные работы посвящены исследованию процесса самоорганизации в отдельной области: процесс самоорганизации обучающихся вуза, в частности очной формы обучения (С.С. Амирова, Т.Н. Болдышева, Т. Добровецка, В.И. Донцов, Н.М. Пейсахов и других), у студентов заочной формы обучения (М. Аргынбаев, В.П. Надымский и других), у аспирантов (К.М. Варшавский, Э.Х. Низамов, И.А. Трофимова, Т.Н. Тюрина и других.), у учащихся профессионального обучения (Н.А. Аверин, Л.Б. Ительсон, Е.С. Львов, В.В. Чебышева и других) и другие. Реализации компетентностного подхода к формированию умений самоорганизации студентов посвящены работы М.М. Курнева, Я.О. Устиновой, Н.П. Поповой и других.

Анализ теории и практики образования в контексте ориентирования студентов младших курсов на самоорганизацию познавательной деятельности позволяет выделить ряд противоречий:

на общественно-государственном уровне между потребностью государства в конкурентоспособных специалистах и не соответствием качества образования выпускников темпам социально-экономического роста. Для решения возникшей проблемы необходимо по-новому выстраивать учебный процесс, научить будущих специалистов на начальных этапах обучения познавательной самоорганизации, что позволило бы продуктивно использовать время для самостоятельной работы, которое увеличилось после перехода на двухуровневую систему обучения и появления новых ФГОС ВО;

на образовательно-отраслевом уровне между необходимостью развития умений профессиональной самоорганизации у студентов младших курсов университета и отсутствием в теории и практике педагогики обоснованных технологий их формирования.

Обозначенные противоречия и объективные предпосылки их решения, представленные в научной литературе, анализ опыта подготовки кадров в высшем учебном заведении подчеркивают необходимость организации научного поиска на предмет их разрешения.

Цель написания научной статьи: показать сущность и содержание понятия «самоорганизация познавательной деятельности», охарактеризовать критерии и уровни ориентированности студентов младших курсов университета на самоорганизацию познавательной деятельности, представить диагностический инструментарий изучения уровня ориентированности студентов, результаты диагностического исследования и их интерпретацию.

Изложение основного материала статьи. Для эффективной работы с ориентированностью студентов младших курсов университета на самоорганизацию познавательной деятельности, перед нами встала необходимость разобраться в ключевых понятиях данной научной статьи. Далее нами представлены авторские определения, которых придерживаемся в нашем научном исследовании, более подробно работа с данными понятиями представлена в предыдущих научных статьях [1, 2, 3].

Самоорганизация – это личностное умение обучающегося поставить перед собой образовательные цели, а далее достичь их самостоятельно и с помощью оправданных и правильно подобранных способов, при этом обучающийся не должен испытывать потребность во внешнем контроле и стимулировании [5], поскольку познавательная деятельность – это сознательная деятельность, направленная на самостоятельное познание окружающей действительности с помощью таких психических процессов, как восприятие, мышление, память, внимание, речь [7].

Самоорганизация учебно-профессиональной деятельности – это деятельность студента, побуждаемая и направляемая целями самоуправления и саморегулирования своей профессионально значимой учебной работы, осуществляемая системой интеллектуальных действий, направленных на решение задач самостоятельной рациональной организации и осуществления своего учебного труда [6].

Ориентирование рассматривается нами как совокупность педагогических действий, направленных на разрешения проблемной ситуации посредством ее осмысления, анализа, построение плана действий, контроль и коррекцию в ходе педагогического процесса [4].

Для разработки диагностики необходимо определить критерии и уровни. Нами выделено три критерия: проективно-целевой, рефлексивно-оценочный, регулятивно-поведенческий и для каждого определены уровни проявления. Подробное описание критериев и характеристик проявления каждого уровня представлено в таблице 1.

Критерии и уровни ориентированности студентов младших курсов университета на самоорганизацию познавательной деятельности

Критерии	Характеристики проявлений уровней	Уровни
Проектирово-целевой (отражает готовность работать над личными проблемами самоорганизации познавательной деятельности)	<ul style="list-style-type: none"> – Уточняет личные ориентиры самоорганизации познавательной деятельности. – Проявляет способность удержания поставленной цели в развитии самоорганизации познавательной деятельности до её достижения. – Проявляет осознанное планирование своей деятельности. 	Продуктивно-креативный
	<ul style="list-style-type: none"> – Осуществляет поиск полезной информации по самоорганизации познавательной деятельности. – Определяет собственные цели в развитии самоорганизации познавательной деятельности. – Всегда стремится всеми возможными способами завершить начатое дело. 	Поисково-исполнительский
	<ul style="list-style-type: none"> – Имеет личные представления о самоорганизации познавательной деятельности. – Осознает значение познавательной активности в саморазвитии и ставит перед собой соответствующую задачу. 	Репродуктивно-подражательный
Рефлективно-оценочный (отражает способность оценивать свой уровень познавательной активности и переосмысливать пути самоорганизации познавательной деятельности)	<ul style="list-style-type: none"> – Анализирует и сравнивает собственные действия и действия других по самоорганизации процесса познания. – Переосмысливает собственные пути самоорганизации познавательной деятельности. 	Продуктивно-креативный
	<ul style="list-style-type: none"> – Осмысливает и конкретизирует собственную потребность в постоянном, осознанном планировании познавательной деятельности. – Прибегает к вспомогательным средствам (ежедневникам, планнингам, бюджетированию времени) и успешно их использует. 	Поисково-исполнительский
	<ul style="list-style-type: none"> – Умеет сконцентрироваться на происходящем в настоящий момент. – Критически оценивает самоорганизацию познавательной деятельности. 	Репродуктивно-подражательный
Регулятивно-поведенческий (отражает способность добиваться результатов познавательной деятельности)	<ul style="list-style-type: none"> – Самостоятельно преодолевает трудности на пути к цели познавательной деятельности. 	Продуктивно-креативный
	<ul style="list-style-type: none"> – Осознанно осваивает пути и способы повышения уровня самоорганизации познавательной деятельности. – Углубляет личный опыт самоорганизации познавательной деятельности. 	Поисково-исполнительский
	<ul style="list-style-type: none"> – Планирует собственную познавательную деятельность. – Организует и преобразует собственную познавательную деятельность в соответствии с планом самоорганизации. 	Репродуктивно-подражательный

Диагностика изучения уровня ориентированности студентов младших курсов университета на самоорганизацию познавательной деятельности включает в себя: базовую и дополнительную часть. Для базовой диагностики нами разработаны: бланк опросника самооценки и бланк экспертной оценки. Дополнительная диагностика состоит из двух методик и включает в себя: бланк опросника «Диагностика особенностей самоорганизации и самообразования» (Ишков А.Д.) [2] и бланк опросника самоорганизации деятельности (Мандрикова Е.Ю.) [3].

Опросник самооценки уровня ориентированности студентов младших курсов университета на самоорганизацию познавательной деятельности состоит из 10 вопросов, открытого и закрытого типа. Данная методика применялась для оценки репродуктивно-подражательного, поисково-исполнительского и продуктивно-креативного критериев. Для определения степени выраженности того или иного показателя. Полученные данные делятся в соответствии с содержанием задаваемых вопросов и оцениваются по качественным критериям.

Экспертам при оценке уровня ориентированности студентов младших курсов университета на самоорганизацию познавательной деятельности: (например, в группу входят преподаватели, куратор и староста) необходимо ознакомиться с критериями и проанализировать ориентированность студентов на самоорганизацию, которые непосредственно взаимодействуют с ними в образовательном процессе. Поставить плюс в той графе, которая характеризует их внешне наблюдаемое поведение (самоорганизованность) в наибольшей мере. Для перевода качественной шкалы уровня ориентированности студентов на самоорганизацию в количественную и удобства обработки полученных результатов, каждому из вариантов ответа, используемых в листах наблюдения, поставлено определенное числовое значение (от 1 до 3). Итоговая оценка будет рассчитываться исходя из средней оценки, полученной от всех экспертов.

Опросник Ишкова Александра Дмитриевича «диагностика особенностей самоорганизации и самообразования» содержит интегральную шкалу «Уровень самоорганизации» и шесть частных шкал, характеризующих уровень развития

одного личностного компонента самоорганизации (волевые усилия) и пяти функциональных компонентов: целеполагание, анализ ситуации, планирование, самоконтроль, коррекция. Результаты по шкале «Уровень самоорганизации» (СО), отражают общий уровень развития навыков организации человеком процесса собственной деятельности.

Опросник Мандрикова Е.Ю. «самоорганизация деятельности» предназначен для диагностики сформированности навыков тактического планирования и стратегического целеполагания. Он содержит 25 вопросов, с помощью которых оцениваются 6 шкал: Шкала «Планомерность», Шкала «Целеустремленность», Шкала «Настойчивость», Шкала «Фиксация», Шкала «Самоорганизация», Шкала «Ориентация на настоящее». Обработка данных опросников адаптируются применительно к уровням ориентированности студентов младших курсов университета на самоорганизацию познавательной деятельности.

В исследовании уровня ориентированности студентов младших курсов университета на самоорганизацию познавательной деятельности приняло участия 61 человек. Организацией и базой исследования были выбраны два университета. Сибирский Федеральный университет, институт Педагогики, психологии и социологии, Учитель начальных классов (44.03.02.03), группа ПП19-04Б (13ч.) и ПП20-04Б (21ч.). Сибирский государственный институт искусств имени Дмитрия Хворостовского, 54.03.02 Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы, профиль «Художественная керамика», группа К-1 (6ч.); 54.05.04 Скульптура, специализация «Художник-скульптор», группа С-1 (4ч.); 51.03.02 «Народная художественная культура», профиль Руководство студией кино-, фото- и видеотворчества, группа НХК (КФВТ)-1 (4ч.); 54.05.02 Живопись, специализация «Художник-живописец (станковая живопись)», группа Ж-1 (7ч.); 54.05.03 Графика, специализация «Художник-график (станковая графика)», группа Г-1 (6ч.).

Выявление выраженности критериев и уровней ориентированности студентов младших курсов университета на самоорганизацию познавательной деятельности по каждой из диагностик, а также общие сведения представлены в таблицах. Результаты опросника самооценки представлены в таблице 2.

Таблица 2

Сводная таблица самооценки уровня ориентированности студентов младших курсов университета на самоорганизацию познавательной деятельности

Количество чел.		Критерии и уровни ориентированности студентов младших курсов университета на самоорганизацию познавательной деятельности								
		Проектировочно-целевой			Рефлексивно-оценочный			Регулятивно-поведенческий		
		Р-П	П-И	П-К	Р-П	П-И	П-К	Р-П	П-И	П-К
61 чел.	Чел.	8	51	1	31	24	6	20	32	9

Результаты экспертной оценки (по результатам наблюдения) уровня ориентированности студентов младших курсов университета на самоорганизацию познавательной деятельности представлены в таблице 3.

Таблица 3

Сводная таблица экспертной оценки уровня ориентированности студентов младших курсов университета на самоорганизацию познавательной деятельности

Количество чел.		Критерии и уровни ориентированности студентов младших курсов университета на самоорганизацию познавательной деятельности								
		Проектировочно-целевой			Рефлексивно-оценочный			Регулятивно-поведенческий		
		Р-П	П-И	П-К	Р-П	П-И	П-К	Р-П	П-И	П-К
61 чел.	Чел.	18	30	13	14	35	12	8	35	18

Результаты методики «Диагностика особенностей самоорганизации и самообразования» (А.Д. Ишков) представлены в таблице 4.

Таблица 4

Сводная таблица «Диагностика особенностей самоорганизации и самообразования» (А.Д. Ишков)

Количество чел.		Критерии и уровни ориентированности студентов младших курсов университета на самоорганизацию познавательной деятельности								
		Проектировочно-целевой			Рефлексивно-оценочный			Регулятивно-поведенческий		
		Р-П	П-И	П-К	Р-П	П-И	П-К	Р-П	П-И	П-К
61 чел.	Чел.	6	50	5	9	50	2	5	54	2

Результаты опросника самоорганизации деятельности (Е.Ю. Мандрикова) представлены в таблице 5.

Сводная таблица опросника самоорганизации деятельности (Е.Ю. Мандрикова)

Количество чел.		Критерии и уровни ориентированности студентов младших курсов университета на самоорганизацию познавательной деятельности								
		Проектировочно-целевой			Рефлексивно-оценочный			Регулятивно-поведенческий		
		Р-П	П-И	П-К	Р-П	П-И	П-К	Р-П	П-И	П-К
61 чел.	Чел.	6	50	5	13	47	1	5	50	6

Общие результаты педагогической диагностики обработанные путем получения среднearифметических данных суммирования базовой и дополнительной диагностики, представлены в таблице 6.

Таблица 6

Сводная таблица результаты педагогической диагностики изучения ориентированности студентов младших курсов университета на самоорганизацию познавательной деятельности

Количество чел.		Критерии и уровни ориентированности студентов младших курсов университета на самоорганизацию познавательной деятельности								
		Проектировочно-целевой			Рефлексивно-оценочный			Регулятивно-поведенческий		
		Р-П	П-И	П-К	Р-П	П-И	П-К	Р-П	П-И	П-К
61 чел.	Сред. Ариф. П. Чел.	9,5	45,25	6	16,75	39	5,25	9,5	42,75	8,75

Выводы. Результаты, представленные в таблице 6 позволяют сделать выводы, что большинство обучающихся по всем критериям находятся на поисково-исполнительском уровне. На втором месте по распределению студентов определен репродуктивно-подражательный уровень: незначительное количество опрошенных владеет максимальным уровнем, то есть продуктивно-креативным. Анализ представленных результатов свидетельствует о необходимости своевременной дополнительной работы, способствующей ориентированию студентов младших курсов университета на самоорганизацию познавательной деятельности.

По итогам проведенного исследования и результатам, представленным в данной научной статье, можно сделать вывод, что поставленная цель достигнута: представлена сущность и содержание понятия «самоорганизация познавательной деятельности», охарактеризованы критерии и уровни ориентированности студентов младших курсов университета на самоорганизацию познавательной деятельности, представлены и интерпритированы результаты диагностического исследования.

Литература:

1. Волова М.Р. Самоорганизация учебной деятельности как междисциплинарный феномен // Инновационные тенденции развития российской науки. Часть II [Электронный ресурс]: мат-лы XII междунар. науч.-практ. конф. молод. учен. (8-9 апреля 2019 г.) / Краснояр. гос. аграр. ун-т. – Красноярск, 2019. – С. 141-145.
2. Волова М.Р. Эволюция понятия самоорганизация // Мир человека [Электронный ресурс]: материалы ежегод. конф. Вып. 1 (47). – Красноярск, 2019. – С. 15-18.
3. Волова М.Р. Познавательная деятельность в процессе профессионального самоопределения личности // Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы [Электронный ресурс]: Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. – Красноярск, 2019. – С. 62-64.
4. Гальперин, П.Я. Тип ориентировки в задании и формирование грамматических понятий: доклады АПН РСФСР / Гальперин П.Я., А.И. Дубровина. – 1957. – №3.
5. Конопкин, О.А. Психологические механизмы регулирования деятельности [Текст] / О.А. Конопкин. – М.: Просвещение, 1980. – 206 с.
6. Котова, С.С., Формирование компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов вузов: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / Котова Светлана Сергеевна – Екатеринбург: 2008.
7. Фади́на Г.В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста: учебно-методическое пособие. – Балашов: Николаев, 2004. – 68 с.

Педагогика

УДК 378.4

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков естественно-технических направлений и специальностей Володина Ольга Васильевна
Петрозаводский государственный университет (г. Петрозаводск)

СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Аннотация. В статье отмечается особая роль социального интеллекта для успешного развития коммуникативной культуры обучающихся педагогических направлений подготовки бакалавриата. Коммуникативная культура выдвигается вербально-содержательной составляющей интеллектуальной культуры личности специалиста в сфере образования. Развитие коммуникативной культуры будущих учителей в процессе обучения иностранному языку в вузе связано со становлением высших уровней коммуникативной компетенции, воспитанием социальной ответственности и развитием уникального личностного потенциала в условиях смыслообразующей установки иноязычного образования. Коммуникативная компетенция соотносится с социальным интеллектом – социально-психологической способностью когнитивной и

деятельностной направленности для успешности личной и профессиональной коммуникации. Развитие социального интеллекта студентов – будущих учителей является важной стратегической задачей профессионального педагогического образования для обеспечения благополучной интеграции обучающихся в социальную и профессиональную системы, социализации и расширения уникального личного опыта. Социальный интеллект как комплекс индивидуально-психологических свойств личности обеспечивает интеллектуальную активность для идентификации и понимания своих и чужих эмоций и чувств, взаимодействия и плодотворного сотрудничества, прогнозирования развития событий и поведения людей для достижения согласия и гармонии.

Ключевые слова: коммуникативная культура, интеллектуальная культура личности, коммуникативная компетенция, социальный интеллект, социальная сензитивность, коммуникативное партнерство, социализация.

Annotation. In the article the special role of social intelligence is emphasized for the successful communicative culture development of undergraduate pedagogical students. Communicative culture is considered the verbal-content component of the personal intellectual culture of a specialist in the field of education. The communicative culture development of future teachers in the process of studying a foreign language at university is linked to the formation of the communicative competence at high level, fostering of social responsibility and the unique personal potential in the context of the meaning-making objectives of foreign language education. Communicative competence correlates with social intelligence, the cognitive and active socio-psychological ability to keep a successful personal and professional communication. The development of the social intelligence of future teachers is an important strategic task of professional pedagogical education to ensure the beneficial integration of students into the social and professional systems, socialization and the expansion of their personal experience. Social intelligence is a complex of individual psychological traits that provide the intellectual activity for identifying and understanding your own and other people's emotions and feelings, the interaction and productive cooperation, predicting the development of events and people's behavior in order to have agreement and harmony.

Keywords: communicative culture, personal intellectual culture, communicative competence, social intelligence, social sensitivity, communicative partnership, socialization.

Введение. Одним из ключевых проявлений интеллектуальной культуры личности обучающихся педагогических направлений подготовки бакалавриата в условиях интеллектуализации профессионального образования [7] является коммуникативная культура будущего учителя. Коммуникативная культура личности связана с освоением и соблюдением норм и правил межличностного общения, взаимодействием субъектов коммуникации и их воздействием друг на друга, обменом информацией, высказыванием суждений и аргументов, адекватным смысловым восприятием, точным толкованием и правильной интерпретацией передаваемых и получаемых сведений. Развитие коммуникативной культуры студента – будущего учителя как вербально-содержательного компонента интеллектуальной культуры личности специалиста в сфере образования происходит в процессе обучения всем учебным предметам профессионального педагогического образования в вузе, особую роль среди которых выполняет изучение гуманитарных наук и иностранных языков.

Развитие коммуникативной культуры будущего учителя в процессе обучения иностранному языку (ИЯ) в вузе связано со становлением высших уровней коммуникативной компетенции высококвалифицированного специалиста в сфере обучения и воспитания будущего поколения, охватывающей активное вовлечение обучающихся в когнитивные и познавательные процессы, развитие функций мышления и речи, возможности социальной реализации речемыслительной деятельности средствами изучаемого языка в личной и профессиональной сферах, освоение форм и норм коммуникативных общественных отношений, воспитание социальной ответственности и развитие уникального личностного потенциала в условиях смыслообразующей установки иноязычного образования.

Коммуникативная компетенция соотносится с социальным интеллектом (Ю.Н. Емельянов) [8; 9]. Социальный интеллект является устойчивой способностью человека к пониманию самого себя, познанию своего внутреннего мира, дифференциации межличностных отношений, пониманию и принятию других людей, а также прогнозированию поведения субъектов коммуникации и развития взаимоотношений в различных ситуациях. Развитие социального интеллекта обучающихся педагогических направлений подготовки бакалавриата в процессе и результате профессионального становления в вузе, проявляющегося, в том числе, в высоком уровне коммуникативной культуры и иноязычной коммуникативной компетенции, выступает необходимым и важным условием развития интеллектуальной культуры личности будущих учителей.

Изложение основного материала статьи. Социальный интеллект является внутренней психологической опорой формирования иноязычной коммуникативной компетенции и развития интеллектуальной культуры будущих специалистов в сфере образования в процессе обучения ИЯ в высшей школе. Уровень социального интеллекта связан с проявлением социально-психологических качеств человека: внимательности, чуткости и наблюдательности, наглядно-образного запоминания и воспроизведения явлений действительности, анализом и синтезом психологической информации о личности, развитостью воображения и креативностью образов. Социальный интеллект связан с социальной сензитивностью: индивидуальными проявлениями повышенной чувствительности к отдельным объектам социальной реальности, на основе которых человек принимает решения и делает умозаключения в ходе взаимообусловленных социальных действий. Развитие иноязычной коммуникативной компетенции происходит посредством интериоризации совокупности знаний и сведений о социальных субъектах иноязычного, межкультурного, (квази)профессионального общения (отдельной личности, отдельном сообществе людей или обществе в целом). Интериоризация социальной информации в дальнейшем приводит к переводу структуры внутреннего плана сознания на преобразование структуры предметной деятельности человека, направленности внутренних умственных действий в различные формы внешней социальной активности. В процессе и результате осмысления и осознания межличностных ситуаций происходит формирование устойчивых психических качеств, закрепление познавательных навыков и умений для интерпретации социально-психологической информации.

Социальный интеллект соотносится по формальным и содержательным признакам с характерными специфическими особенностями выполняемых индивидом различных социальных ролей, освоение которых обеспечивается комплексной реализацией целевых, методологических, содержательных, организационно-технологических и контрольно-диагностических аспектов системы интеллектуализации иноязычного образования в вузе. В специально созданных образовательных условиях процесса обучения ИЯ происходит развитие способностей обучающихся понимать и осмысливать социальный контекст межличностных и межкультурных взаимоотношений, ситуативно корректировать свое поведение для успешной адаптации к условиям социально-деятельностной среды и кооперации с окружением, умения свободно и эффективно оперировать как вербальными, так и невербальными средствами социального взаимодействия и воздействия для достижения необходимых целей.

Актуальность обращения к проблеме развития социального интеллекта студентов – будущих специалистов в сфере образования в контексте овладения иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции обусловлена

первостепенной значительностью данной социально-психологической способности когнитивной и деятельностной направленности для успешности личной и профессиональной коммуникации.

Э. Торндайком первым отметил проблему социального интеллекта в трехкомпонентной модели интеллекта: 1) абстрактный интеллект отождествляется со способностью создавать, осмысливать и воплощать; 2) механический интеллект отражает умение выполнять действия с определенными объектами; 3) социальный интеллект – «способность понимать людей (мужчин и женщин, мальчиков и девочек) и управлять ими, поступать мудро в человеческих отношениях» [25, с. 228]. В схеме Г. Айзенка объединены три типа интеллекта: 1) биологический интеллект (показатель физиологического, нейробиологического, биохимического и гормонального функционирования коры головного мозга); 2) психометрический интеллект (показатель интеллекта, выявляемый IQ-тестами); 3) социальный интеллект (объединение таких несвязанных между собой элементов как личность, мотивация, стратегии действий, образование, опыт, здоровье, психические нарушения, питание, социоэкономический статус, семейное воспитание, культурные факторы и др.). Социальный интеллект включает в себе проявления биологического и психометрического интеллектов [1]. Х. Гарднер создал теорию множественного интеллекта, в которой выделил помимо пространственного, логико-математического, лингвистического, кинестического также внутриличностный интеллект (понимание внутренних процессов целостной системы психики, собственных внутренних побуждений, эмоций и чувств) и межличностный интеллект (способность понимать направленность сознания и чувства других людей) [20]. По мнению О. Джона и К. Космитски социальный интеллект проявляется в таких качествах как а) понимание умственных суждений, эмоциональных процессов, желаний и стремлений других людей; б) умение приходить к согласию, находить общий язык; в) знание и соблюдение правил и норм межличностного общения и взаимодействия; г) умение понять и принять иную точку зрения; д) способность успешно адаптироваться в нестабильных ситуациях социального взаимодействия; е) мягкость в общении и интерес к другому человеку; ж) отзывчивость и готовность к получению нового опыта [22]. Эмпирические исследования П. Гарденфорса такого проявления социального интеллекта как генезис понимания отражены в модели психического (theories of mind) – суждении человека об умственных способностях и умственной деятельности других людей, охватывающие иерархические связи составляющих (самосознание, модель внимания, модель эмоциональной сферы, модель психического другого, модель замыслов и побуждений) [19]. Л. Росс, исследуя феномен социального интеллекта, выдвигает на передний план теории атрибуции, объясняющие желания и старания человека понять причинно-следственные обстоятельства увиденного [23].

По мнению М. Хэндрикса [21], «креативный социальный интеллект» охватывает такие опорные навыки преодоления сложностей межличностного взаимодействия, как продуцирование поведенческих актов для передачи внутренних ментальных состояний; распознавание и определение категориальных характеристик поведенческих актов; реализация актов поведения с учетом и в соответствии с поведением другого человека; определение закономерности и логики последовательных актов взаимодействия с другим человеком; модифицировать выражения экспрессивности проявлений и варьирование последовательностью выражения; способность предсказать различные версии вероятных итогов разрешения ситуаций.

М.Е. Форд и М.С. Тисак [18] в качестве критериев определения социального интеллекта выдвигают 1) способность к расшифровке, предметному распознаванию социально значимой информации; 2) способность человека адаптироваться к изменяющимся обстоятельствам, продуктивно осуществлять социальное поведение, представлять иллюстративные конструкции – поведенческие результаты социально когнитивного свойства характера; 3) обладание диагностируемыми и измеряемыми социальными навыками различных проявлений.

Согласно «инвестиционной теории креативности» (Р. Стернберг) [24] творческую личность характеризует способностью вкладывать собственные силы в идею с целью прибыльного продвижения в социуме. Социальный интеллект отчасти соотносится с практическим интеллектом при решении практикоориентированных вопросов на основе неявных знаний (tacit knowledge), формируемых исключительно благодаря опыту взаимодействия с окружающим социальным контекстом без специально организованного эксплицитного обучения. Теория интеллекта выдвигает в качестве фактора успешности человека способность к адаптации, разумному выбору и формированию окружения в соответствии с целевыми социальными и культурными предпочтениями; аналитические и творческие способности; практический интеллект, проявляющийся в приобретении и использовании «молчаливого знания», подразумеваемого, но не подвластного выражению словами, постигаемому посредством сосредоточенного и глубинного осмысления опыта. Обладание практическим интеллектом в трудовой деятельности часто гораздо важнее значимее, чем высоким уровнем IQ.

В отечественной психологии впервые феномен социального интеллекта представила М.И. Бобнева, отметив непрерывность процесса формирования социального интеллекта в течение всей жизни человека [5]. Подчеркивается широкомасштабность данного понятия, охватывающего проявления личностных качеств, интеллектуального потенциала, коммуникативных умений, регулятивных действий и творческих способностей человека (В.Н. Куницына [11]); важность рациональности мыслительных актов при соотнесении и интерпретации когнитивной информации, правильном толковании проявлений аффективного реагирования и переживаний, формирования опыта межличностных отношений в социальной среде (А.А. Бодаев [6], Ю.Н. Емельянов [8]); интеграцию индивидуально-психологических свойств для обеспечения успешности интеллектуальной активности с целью эффективного взаимодействия личности и социальной среды, социальной адаптации, вербальной и невербальной коммуникации (Е.С. Михайлова (Алешина) [13]). Социальный интеллект отождествляется со способностями социально перцептивного характера, социальным воображением, владением социально обусловленной техникой общения (А.Л. Южанинова [17]); общей познавательной способностью (О.Б. Чеснокова, [16]); признаками когнитивной и поведенческой составляющих психологической культуры личности (Н.А. Лужбина) [12]; способностью практического выполнения задач коммуникативной направленности и наличием таланта общения (Н.В. Бачманова, Н.А. Стафурина [3]).

Г.М. Андреева объясняет такой показатель уровня развития социального интеллекта, как каузальная атрибуция – феномен межличностного восприятия в повседневной жизнедеятельности человека в условиях дефицита информации о причинах определенных действий, позволяющий осуществлять необходимую социальную адаптацию в процессе социализации. Стремление и способность находить обоснования происходящему развивает умение прогнозировать вероятностные результаты и дальнейшие последствий своего поведения, а также действий других людей социального окружения [2].

Н.А. Кудрявцева сформулировала комплекс исследовательских подходов и методических положений на основе идей о структуре интеллектуального потенциала. Интегративным показателем интеллектуального потенциала человека выделена категория «единство интеллекта», которое раскрывает такие существенные составляющие интеллектуального развития как общий интеллект (умение выполнять задачи субъект-объектного характера), социальный интеллект (решение задачи субъект-субъектного уровня), рефлексия (характеристика сбалансированного развития разных проявлений интеллекта); самооценка человека [10].

Структурно-динамическая теория социального интеллекта (Д.В. Ушаков [14; 15]; С.С. Белова [4]) представляет структуру интеллекта человека не как постоянный, инвариантный, неизменный при попытках преобразования феномен, а как результат воздействия с целью непрерывного развития интеллекта в процессе всей жизни человека. Перспектива и траектория развития интеллекта обуславливается индивидуальными потенциальными способностями человека, временными затратами и волевыми усилиями, вложенными в развитие функций интеллекта. Развитие социального интеллекта осуществляется имплицитно посредством обогащения опыта общения в течение всей жизни человека. Социальный интеллект активно развивается в процессе общения, когда раскрываются потенциальные коммуникативно-личностные склонности человека, сознание субъектом самого себя, способность к пониманию других людей, в том числе прогнозированию и предвосхищению последствий как собственных, так и чужих действий. В учебных условиях развитие происходит в процессе сюжетно-ролевых игр. Социальный интеллект может приобрести форму социальной мудрости, способность к осознанию собственных ошибок. Вопрос о механизмах и процессах социального интеллекта связан с определением мотива управления поведением, субъективным «взвешиванием» как универсальном моменте работы социального интеллекта. Характерными структурными свойствами социального интеллекта выдвигаются континуальность, невербальное проявление, неточность передачи оценочного значения при вербализации, вовлечение механизмов имплицитного научения и внутреннего, психического мира человека.

Развитие социального интеллекта студентов – будущих учителей является важной стратегической задачей профессионального педагогического образования для обеспечения успешности интеграции обучающихся в социальную и профессиональную системы, социализации в процессе взаимодействия и общения с другими людьми при одновременной сопутствующей типизации (выделении общих тенденций для всех людей) и индивидуализации (накопление и расширение личностью особенного, уникального опыта). В условиях непрерывного профессионального образования и самообразования происходит комплексное проявление, развитие и совершенствование многогранных аспектов социального интеллекта будущих специалистов в области обучения и воспитания: коммуникативно-личностный потенциал – комплекс устойчивых характеристик особенностей поведения в сфере общения, выражающийся в гибкости, способности менять стратегию и формы деятельности в зависимости от условий, умении видеть ситуацию с позиции другого человека, успешном и проблемном характере взаимодействия с другими людьми; проявление самосознания – объективное непредвзятое отношение к себе, адекватное оценивание собственных индивидуальных особенностей, самопознание, изучение психических и эмоционально-чувственных проявлений в своем поведении, беспристрастное постижение и признание своего места и функционального предназначения в социуме, самоуважение, чувство собственного достоинства, открытость и готовность к новым идеям, свобода в их выражении и проявлении, отсутствие сдерживающих комплексов; социальное познание, активное непосредственное отражение когнитивной сферы человека в социальной сфере, понимание и осмысление причин социально обусловленных явлений и мотивов поведения людей; социальное воображение как способность выявлять и синтезировать внешне выраженные особенности других людей для создания целостного образа человека на основе выявленных личностных качеств с целью прогнозирования модели дальнейшего поведения людей в определенных ситуациях; волевые качества индивида – активность, выносливость, сила духа и др. Однако процесс развития и формирования социального интеллекта как комплекса личностных качеств, интеллектуального потенциала, коммуникативных умений, регулятивных действий и творческих способностей происходит не только в период обучения в вузе, но и в течение всего периода профессиональной деятельности, всей жизни человека.

Выводы. Уровень социального интеллекта обучающихся педагогических направлений подготовки бакалаврита является обуславливающим фактором развития коммуникативной культуры и иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции будущих специалистов в сфере образования как вербально-содержательного компонента интеллектуальной культуры на личностном уровне. Коммуникативная культура в иноязычном и межкультурном взаимодействии и общении раскрывается как совокупность коммуникативных качеств личности (специфические индивидуальные способы реагирования в процессе общения, основанные на знаниях, умениях, эмоциональном и мотивационном настрое, чувственном и социальном опыте), проявлений коммуникативной целесообразности речи (точность, выразительность, убедительность, актуальность содержания, логичность, соответствие речевой ситуации и др.) и коммуникативного партнерства (готовность к общению и сотрудничеству, доверие к коммуникативному партнеру, внимательность и терпимость к позиции собеседника, способность гибко и конструктивно управлять диалогом, понимание коммуникативной установки другого человека и др.), комплексно обеспечивающие успешность и эффективность коммуникации, согласованность и координацию совместных действий. Развитие коммуникативной культуры обучающихся педагогических направлений подготовки бакалавриата средства иноязычного образования как компонента интеллектуальной культуры личности обусловлено уровнем социального интеллекта будущих учителей. Социальный интеллект является основой иноязычной коммуникативной компетенции будущих учителей; представляет комплекс индивидуально-психологических свойств личности, обеспечивающих интеллектуальную активность для идентификации и пониманию своих и чужих эмоций, чувств и настроений; социальной адаптации, вербальной и невербальной коммуникации; ориентации в социальной действительности и построения отношений в конкретных ситуациях; взаимодействия и плодотворного сотрудничества человека и социальной среды; прогнозирования развития событий и поведение людей в различных жизненных обстоятельствах для достижения человеком согласия и гармонии с собой и окружающим миром.

Литература:

1. Айзенк, Г.Ю. Интеллект : новый взгляд / Г.Ю. Айзенк // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 111-131.
2. Андреева, Г.М. Психология социального познания: учебное пособие / Г.М. Андреева. – Москва: Аспект Пресс, 1997. – 239 с.
3. Бачманова, Н.В. К вопросу о профессиональных способностях психолога / Н.В. Бачманова, Н.А. Стафурина // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – Ленинград, 1985. – Вып. 5. – С. 72-77.
4. Белова, С.С. Социальный интеллект: сравнительный анализ методик измерения / С.С. Белова // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования: сб. ст. / отв. ред.: Д.В. Люсин, Д.В. Ушаков. – Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – С. 109-119.
5. Бобнева, М.И. Психологические проблемы социального развития личности / М.И. Бобнева // Социальная психология личности: сб. ст. / Акад. наук СССР, Ин-т психологии [отв. ред.: Е.В. Шорохова, М.И. Бобнева]. – Москва: Наука, 1979. – С. 44-75.
6. Бодалев, А.А. Личность и общение: Избранные труды / А.А. Бодалев. – Москва: Педагогика, 1983. – 271 с.
7. Володина О.В. Интеллектуальная культура студента как целевой ориентир интеллектуализации образования в вузе / О.В. Володина // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2020. – № 3 (288). – С. 17-23.
8. Емельянов, Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю.Н. Емельянов. – Ленинград: Издательство Ленинградского университета, 1985. – 166 с.

9. Емельянов, Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности / Ю.Н. Емельянов. – Москва: Просвещение, 1995. – 183 с.
10. Кудрявцева, Н.А. Единство интеллекта: научный отчет / Н.А. Кудрявцева. – Санкт-Петербург: СПбГУ, 1995. – 222 с.
11. Куницына, В.Н. Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношение / В.Н. Куницына // Теоретические и прикладные вопросы психологии. – Вып. 1. – Ч. 1. – Санкт-Петербург, 1995. – С. 48-61.
12. Лужбина, Н.А. Социальный интеллект как системообразующий фактор психологической культуры личности / автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Лужбина Наталья Анатольевна. – Барнаул, 2002. – 22 с.
13. Михайлова (Алешина), Е.С. Методика исследования социального интеллекта. Адаптация теста Дж. Гилфорда и М. Салливена. Руководство по использованию / Е.С. Михайлова (Алешина). – Санкт-Петербург: ГП «ИМАТОН», 1996. – 56 с.
14. Ушаков, Д.В. Интеллект: структурно-динамическая теория / Д.В. Ушаков. – Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. – 264 с.
15. Ушаков, Д.В. Социальный интеллект как вид интеллекта / Д.В. Ушаков // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования: сб. ст. / [под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова]. – Москва: Институт психологии РАН, 2004. – С. 11-28.
16. Чеснокова, О.Б. Изучение социального познания в детском возрасте / О.Б. Чеснокова // Познание. Общество. Развитие. – Москва: ИП РАН, 1996. – С. 54-76.
17. Южанинова, А.Л. К проблеме диагностики социального интеллекта личности / А.Л. Южанинова // Проблемы оценивания в психологии. – Саратов : Изд-во Саратовского университета, 1984. – С. 63-67.
18. Ford, M.E. A further search for social intelligence / M.E. Ford, M.S. Tisak // Journal of Educational Psychology. – 1983. – V. 75, № 2. – P. 196-206.
19. Gadenfors, P. Slicing the «Theory of mind» / P. Gadenfors // Danish Yearbook for Philosophy – 2001. – № 36. – P. 7-34.
20. Gardner, H. Frames of Mind: The Theory of multiple intelligences / H. Gardner. – New York: Basic Books, 1983. – 440 p.
21. Hendricks, M. Measuring creative social intelligence / M. Hendricks, J.P. Guilford, R. Hoepfner // Reports from the Psychological Laboratory, University of Southern California. – 1969. – № 42. – 37 p.
22. Kosmitzki, C. The implicit use of explicit conceptions of social intelligence / C. Kosmitzki, O.P. John // Personality & Individual Differences. – 1993. – Vol. 15. – Is. 1. – P. 11-23.
23. Ross, L. The Intuitive Psychologist and his Shortcomings : Distortion in the Attribution Process / L. Ross // Advances in Experimental Social Psychology. – New York, Academic Press, 1977. – Vol. 10. – P. 173-220.
24. Sternberg, R.J. The triarchic mind. A new theory of human intelligence / R.J. Sternberg. – New York: Viking Penguin, 1988. – 354 p.
25. Thorndike, E.L. Intelligence and its uses / E.L. Thorndike // Harper's Magazine. – 1920. – Vol. 140. – P. 227-235.

Педагогика

УДК 37.013

доцент Волченко Владимир Васильевич

Краснодарский государственный институт культуры (г. Краснодар);

доцент Александрова Татьяна Николаевна

Краснодарский государственный институт культуры (г. Краснодар);

кандидат педагогических наук, доцент Терентьев Юрий Юрьевич

Краснодарский государственный институт культуры (г. Краснодар)

АКТУАЛЬНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПАРАЛЛЕЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЗВУКОРЕЖИССЕРОВ

Аннотация. Статья посвящена основным направлениям формирования параллельных компетенций в процессе обучения профессии звукорежиссера. В соединении разнообразных компетенций, затрагивающие смежные и далекие научные области, и состоит основная задача при обучении и формировании полноценного специалиста по специализации «Музыкальная звукорежиссура» в Краснодарском государственном институте культуры.

Ключевые слова: профессия звукорежиссер, профессиональные компетенции, менеджерские навыки, креативность мышления.

Annotation. The article is devoted to the main directions of the formation of parallel competencies in the process of teaching the profession of a sound engineer. The main task of training and forming a full-fledged specialist in the specialization "Musical Sound Engineering" at the Krasnodar State Institute of Culture is to combine a variety of competencies that affect related and distant scientific fields.

Keywords: profession sound engineer, professional competencies, managerial skills, creative thinking.

Введение. Стремительное развитие современного общества по многим направлениям определяет и его новые потребности в подготовке специалистов. Для их успешной профессиональной деятельности мало сформировать только профессиональные компетенции, дать сильную теоретическую базу, практические навыки, как основу развития профессии. Сегодня перед педагогами стоят более актуальные задачи. Важным является формирование параллельных компетенция уже в процессе обучения студента на всех его этапах.

Изложение основного материала статьи. Профессиональные компетенции предполагают несколько параллельных моделей развития. С одной стороны необходимые навыки и знания в инженерии, понимание того, как устроена используемая аппаратура, ее назначение и правила пользования, процесс подключения и настройки, с другой стороны знания особенностей практической звукорежиссуры в разных областях (концертная, студийная, звук в кино и на телевидении, радио и интернет звучание). Культурно-художественная коммуникация, предполагающая профессиональную личность, ее модель формирования в области музыкального вкуса и общего художественного, эстетического развития. Ключевая компетенция – обеспечивающая формирование и устойчивое развитие совокупности конкурентных преимуществ (менеджерские компетенции). Одно из современных направлений развития профессии это фрилансеры – творческие личности «в свободном полете» работающие в различных проектах в составе команды или в качестве самостоятельных организаторов. Сложность и многогранность процесса требует от звукорежиссера уже на этапе подготовки выполнения стандартных задач по звукозаписи и озвучиванию с учетом разных акустических особенностей.

Профессия звукорежиссер – одна из наиболее ярких представителей, на которую в современном мире оказывается мощное влияние. Это и скачек технического прогресса в области цифровизации, доступности новых технологий; и развитие коммуникативных процессов, обеспечивающих обмен информацией, возможность получения современных знаний; и многообразие творческих составляющих, помогающих воспитать музыкальный слух и вкус, важных для комплексного развития и обучения. В профессиональном смысле, звукорежиссер один во многих лицах. Практика подготовки (обучения) профессиональных звукорежиссеров традиционно основывается на теоретическом и практическом материале. Обе части, конечно, имеют огромное значение в воспитании профессиональных навыков у студента, они работают только во взаимосвязи, дополняя, и подкрепляя друг друга в процессе изучения материала. Однако если теоретическая часть во многом определена, изменения касаются тонких структур нюансировки, разных подходов к изучаемому вопросу, глубины полученных знаний и их интерпретации. Практика же более подвижна, зависима от ситуации, времени, от личностных качеств самого звукорежиссера, его организаторских способностей. Управленческая деятельность и современные компетенции в области практической звукорежиссуры становятся сегодня одним из наиболее актуальных вопросов в подготовке студентов. Ведь именно от того, как организована запись в студии, концерт, телевизионная или радиодина передача практикующим звукорежиссером, а в рамках вуза, студентом, зависит конечный результат работы. Первое с чем сталкивается студент после окончания вуза на новом месте работы – это не пульт и его технические особенности, а подготовка к процессу записи концерта, коллектива, телевизионной или радио-программы. Необходимость найти информацию об исполнителе, созвониться и определить время работы, побывать на репетиции, или организовать ее (технический прогон материала). Это первичная и наиболее важная часть основы многогранного процесса работы звукорежиссера. Далее необходимо сделать анализ звука, прогноз вариантов его изменений во временном контексте, согласовать свои возможности и дальнейшие действия с руководителем коллектива, режиссером концерта, выбрать технику и технологию звукозаписи, учесть продвижение материала. Это и еще многое другое, что непосредственно зависит от личности звукорежиссера, его организаторских способностей, умения работать в команде, брать на себя груз ответственности. Именно по этому, вопрос организации и продюсирования звукорежиссерских работ в период обучения студентов необходимо рассматривать несколько шире. Профессиональный звукорежиссер в современном мире не просто творческая единица, способная создать качественный продукт, и даже, продукт конкурентно способный. Однако необходимо ещё и быть организатором процесса, его идейным вдохновителем, управлять, и процессом, и коллективом на всех этапах создания звукового материала, отвечать за качество и продвигать свой труд на рынке, напрямую, продюсируя, рекламируя его. Необходимость в развитии и обучении (выявление, направление) организаторских и управленческих способностей у студента обусловлена и самим изменением технологии записи и обработки звука. Если раньше при аналоговой технологии упор делался на качество естественной акустики, записывали в профессиональных студиях или залах, то сегодня с приходом цифровых технологий, необходимость записи в зале не столь уже актуальна. С одной стороны, это стало роскошью (дорогая аренда), с другой стороны перестало быть жизненной необходимостью. Особенно это касается небольших составов: рок, поп-вокала, электронной музыки и части других проектов. Возможности домашних студий расширили свои границы, а доступность программного обеспечения и различных вариантов обработки звука – сильно продвинуло качество полученных записей. В недалеком прошлом, коллектив (исполнитель) приходил к звукорежиссеру, и это даже не определялось профессионализмом конкретного специалиста, шли в основном за качеством акустики или размерами зала, а организаторские способности звукорежиссера сводились лишь к общению с исполнителем и некоторой подготовке технической стороны (определение технического задания инженерным работникам). Сегодня же, звукорежиссер зачастую сам должен найти коллектив или проект (теле или радио вариант), выдержать конкуренцию качества, рекламировать и продвигать свою студию, владея при этом не одной специализацией, находиться в постоянном процессе обучения, изменения, движения, если хотите, и это касается практически всех, кто трудится на поприще современной звукорежиссуры. Однако, проблема формирования организаторских, управленческих компетенций сталкивается сегодня со слабым словарным запасом большей части студентов, с неумением строить предложения устной речи, используя профессиональные термины, при этом понимать, ведется ли разговор с музыкантом (исполнителем) или это работник инженерного цеха. Конечно, сказывается влияние интернета, где общение происходит в основном письменно в рамках определенного сообщества, но есть люди другого круга, по возрасту, профессионализму, психотипу. Часто это сообщество вызывает проблемы в общении у молодых людей, к этому добавляется неуверенность и собственных возможностях. А ведь, как важно не только донести информацию, но при этом не потерять престиж профессии, да и собственный вес в коллективе или перед работодателем. И именно в звукорежиссуре этот вопрос стоит особенно остро, в силу закрытости основ профессии, не понимания ее сложности обывателем. В этом контексте время обучения студента в учебном заведении, это самое благодатное время, когда можно и нужно попробовать и совершенствовать свои организаторские способности и навыки. Если что-то не получилось, то можно попробовать еще раз, попросить помочь, научиться у других. В рамках этого вопроса практика подготовки звукорежиссеров должна состоять не только из подготовленных преподавателем практических занятий по звукозаписи, но и организации самими студентами таких практик, состоящих из поиска коллектива, определении места и времени записи, работа с исполнителем во время репетиции и сама звукозапись. Конечный продукт, после предварительной оценки преподавателем, отдается непосредственно исполнителю (заказчику), который в отчете указывает свои замечания и пожелания. Сегодня нужны люди, умеющие не только генерировать идеи, но и находить и организовывать профессионалов вокруг себя, решать управленческие задачи, заниматься рекламой, маркетингом, продюсированием проектов. Специалист узконаправленный, мало коммуникабельный (а именно у звукорежиссеров это часто встречается в силу особенности профессии), сегодня незаметен и рискует быть не конкурентно способным на рынке труда. Вопрос встал особенно остро с резким развитием цифровых технологий и всеобщей доступности программного продукта в области звукорежиссуры. Известное в творческих кругах крылатое выражение: «Сначала человек работает на Имя, а потом Имя работает на него» сегодня не может определяться только сухим качеством профессионального труда. Если интерпретировать это выражение на звукорежиссуру, то безусловно, многие могут создать у себя студию звукозаписи и собственно прилично работать в ней. Но сегодня каждый звукорежиссер должен еще и показать и доказать свои преимущества перед другими, обладать организаторско-управленческими знаниями и способностями, развивать вкус, следить за модой в профессии, создавать вокруг себя приятную благожелательную обстановку!

Однако в процессе обучения важно уделять внимание еще одному, очень важному направлению: формированию научно-исследовательских компетенций.

Умеренное пользование выразительными средствами – признак хорошего вкуса и профессионализма. Оптимизация же соотношений технических возможностей с творческими задачами ведет к появлению профессионального технического дизайна звука. Предпосылки появления высокого уровня профессионализма кроются и в научно-исследовательских компетенциях. Творчество воспитывается методом проб и ошибок, исследований и синтеза вариантов. Возможность попробовать, исследовать – приоритет именно студенческого времени жизни. Эти компетенции могут быть получены непосредственно в ВУЗе или как курсы дистанционного обучения, в том числе и путем обмена между профильными

учебными заведениями. Сегодняшняя ограниченность в финансах и передвижении по стране, а так же правовой аспект, частично снимаются при помощи интернет пространства. Информационные компетенции определяют быстроту, оперативность и доступность видео - и аудио - информации, ее ситуационную ценность, мобильность и простоту получения и передачи, делают компетенцию незаменимой, особенно для профессии звукорежиссер. Изучая вопросы об особенностях научно-исследовательской деятельности студентов звукорежиссерского профиля на современном этапе обучения, необходимо отметить, что именно она является важным составным элементом и главным связующим звеном между теоретической и практической частью курса, причем на всех уровнях. С момента накопления знаний на начальном этапе, до систематизации их и глубокого понимания профессии в целом на выпускных курсах, или обучения уровня магистратуры. Всегда возникает необходимость более глубоко изучить вопрос, перейти к практике, попробовать варианты, получить статистику и провести анализ. Участие в научных конференциях (причем не только студенческих) направлено на обеспечение последовательности овладения студентами профессиональных знаний, формирование исследовательского мышления, а так же на развитие систем художественной коммуникации между участниками творческого процесса (композитор, исполнитель, музыковед, звукорежиссер). Практические разработки вопросов звукорежиссуры в рамках курсового и дополнительного исследования целых тем, или отдельных направлений: активизируют интерес студента, формируют собственное мнение, оттачивают профессиональные навыки и умения, воспитывают уверенность в самооценке. Для студентов звукорежиссерского направления обучения именно практические исследования приобретают особенно важный аспект. Вопросы, которые подвергаются исследованиям, как правило, многогранны, следовательно, результаты не идентичны. Сложность еще и в нестатичности (постоянных изменениях) условий проведения таких исследований, и в подходах к оценке результатов, который носит объективный (визуальный) и субъективный (слуховой) аспект. Многослойность, зависимость одновременно от технических возможностей и условий, эмоциональных и чувственных решений требуют отдельного разговора и осмысления. Однако проведение научно-исследовательской практики может выявить направление процесса, характер изменения, возможность влияния на различные показатели. В качестве такой характеристики может выступать корреляционная функция (вероятность), которая выявляет средний по времени результат анализируемого процесса и дает возможность определить или предположить (спрогнозировать) процесс во времени. Именно для звукорежиссеров это важное направление. В помощь этому на современном этапе развития звукорежиссуры создано много виртуальных программ, моделирующих, например, акустику зала, параметры и расположение оборудования, виртуальные пульты и т.д. Возможности классической звукорежиссуры исчерпываются исследованиями звучания коллектива и расположения его составляющих относительно микрофонов, применение приборов обработки, так же ограничено их наличием. Особенности современных научных исследований в области практического обучения студентов звукорежиссерского профиля много шире, если не сказать безграничны. Программное обеспечение позволяет одновременно использовать несколько микрофонов, получить несколько их комбинации, применив различные варианты обработки. Возможность зафиксировать результат работы на каждом этапе и сохранить его во времени. Все это позволяет работать у обучающихся многообразии практических навыков, необходимых для будущей профессиональной деятельности. Современное развитие информационных технологий открывает новые возможности и для педагогов в организации процесса обучения, особенно это касается дисциплин, практический опыт в которых является и техническим и творческим одновременно. Звукорежиссура является таким направлением, где даже профессионал должен постоянно находиться в процессе постоянного обучения, получения опыта работы, генерируя творческие идеи, объединяя их с накопленными научными знаниями и исследованиями.

Задачи студента в результате такой практики получить универсальные практические навыки самостоятельной работы, опробовать методику на различных стадиях процесса (например: технику и технологию звукозаписи), применяя современную диагностику, оценить качество и сделать практические выводы. Особого внимания достойна современная диагностика. Наличие плагинов анализаторов с визуальным отражением процесса (графическим или цветовым) объективно подтверждает субъективные слуховые ощущения. Систематизация таких показателей, передача их на расстояние, дистанционный контроль и консультации педагога или внешнего специалиста, явно улучшают качество и научно-исследовательской деятельности и результата обучения студента в целом.

Задачи педагога собрать материал с первого курса до последнего по двум направлениям: профессиональный рост обучающегося, особенно по оценке результатов творческой активности и научно-практической деятельности (сделанным выводам) – это дает понимание роста профессиональной пригодности обучающегося. Второе – это выработать шаблоны для быстрых решений в определенных ситуациях, объяснить их научную основу, выявить проблемы и дать возможные прогнозы по развитию процесса. Помочь в этом аспекте может такое направление, как блоггинг. Главная цель блога – это накопление знаний и получение личного практического опыта в условиях реального места работы, возможность по средствам интернета контактировать с разными концертными площадками (студиями), имея свободный обмен идеями или записывая видео-блог, обозначить собственные идеи для дальнейшего обсуждения группой. Блоггинг может выступать и как курс дистанционного обучения, а также курс обмена между профильными вузами. Процесс создания блогов студентами (представление видео-отчета) решает и задачу публичных выступлений, презентаций. Заставляет осуществлять поиск информации, формирует навыки анализа, оттачивает умение структурировать материал. Такие проекты предполагают аргументацию и актуальность выбранной темы, ориентированность на современные направления развития процессов в профессиональной области, в данном случае это звукорежиссура и связанные с ней акустика, оборудование, исполнительство.

Научно-исследовательская деятельность, как теоретическая, так и практическая дополняет объем знаний их качественный потенциал, осуществляет непрерывность цикла обучения и становления конкурентно способного выпускника. Воспитывает самосознание, профессиональную этику поведения, способность работать в коллективе. Мотивирует к постоянному повышению квалификационного уровня, планированию, принятию нестандартных решений и дисциплине.

Немаловажный аспект представляет формирование у будущих звукорежиссеров компетенций в области инженерных знаний и технологии компьютерной аранжировки музыки. Мышление звукорежиссера в инженерной парадигме позволяет более точно осознавать процессы, которыми он управляет при работе на концертной площадке или в студии звукозаписи.

Две указанные области деятельности имеют множество общих моментов, но и множество различий. В работе на концертной площадке на первый план выходит техника безопасности при использовании мощных систем звукоусиления, так как любая ошибка может привести к самовозбуждению микрофонов с порталами или мониторными акустическими системами, что неизбежно травмирует слух всех присутствующих на площадке. Так же не следует забывать о правильной работе с оборудованием с точки зрения опасности поражения электрическим током. Данные компетенции формируются при изучении теоретических основ электротехники (ТОЭ), радиотехники, основ электроники и схемотехники звукового оборудования.

Знания в области электротехники помогут грамотно распределить нагрузку при трехфазном подключении электроэнергии на площадке, а так же минимизировать взаимные помехи между звуковым и световым оборудованием,

избежать возникновения «земляных петель» и возникающих при этом шумов, избежать формирования паразитных индуктивностей, ведущих к перегреву и возгоранию питающего кабеля. Также электротехнические компетенции помогут правильно согласовать усилители мощности с нагрузкой (акустическими системами). Внутри инженерных компетенций важную роль играет радиотехника. Качество эксплуатации радио-микрофонов и инструментальных радио-систем выходит на совершенно новый уровень, позволяя грамотно осуществлять радиочастотный менеджмент. Понимание специфики модуляции и демодуляции сигналов при передаче в эфир в аналоговом и цифровом виде, а также, знание диаграмм направленности антенн различной конструкции позволит значительно повысить стабильность работы всего беспроводного оборудования, минимизировать взаимные помехи нескольких радио-систем. Компетенции в области электроники и схемотехники позволяют более эффективно эксплуатировать оборудование, используя его возможности на сто процентов, а также устранять мелкие сбои в работе всего комплекта звукоусиления. В студии звукозаписи на первый план выходит борьба с шумами и электрическими наводками. Эти проблемы также решаются через осмысление процессов записи и обработки звука в инженерной парадигме. Не менее важно понимание стыковки уровней сигнала при прохождении по цепочке приборов и согласование сопротивлений при коммутации оборудования. Отдельной сферой является формирование гитарного звука, как в студии, так и на концерте. Тут основной процесс, требующий понимания с точки зрения электроники, нелинейные искажения, являющиеся краеугольным камнем в процессах преобразования спектра сигнала электрогитары. Нелинейные искажения можно получить как внутри приборов обработки (Overdrive, Distortion, Fuzz) так и с помощью перегрузки по уровню входных каскадов какого-либо прибора в тракте. Знания схемотехники звукового оборудования позволяют сделать данный процесс максимально творческим, эффективным и безопасным. Знания диаграмм направленности и физических принципов работы микрофонов позволят получить максимальное отношение сигнал-шум в студии и максимально уменьшить вероятность самовозбуждения звукового тракта на концерте.

Музыкальная сфера знаний не менее важна для звукорежиссера, так как ему зачастую приходится активно сотрудничать с творческими коллективами в процессе аранжировки музыки на компьютере или разработке технического райдера для работы на концертах. Звукорежиссеру просто необходимо обладать мелодическим и гармоническим слухом, ведь коррекция фальшивых нот и ритмических ошибок исполнителя является неотъемлемой частью студийной работы. А в концертной практике именно звукорежиссер влияет на музыкальный баланс и от его работы зависит читаемость в миксе наиболее важных партий музыкального произведения.

Выводы. Все направления творческого развития студента, формирование компетенций во время обучения должны развиваться параллельно, дополняя, и взаимно обогащая друг друга. В основе такого развития должны стоять активные формы обучения профессиональным компетенциям: семинары, дискуссии. Также в области обучения профессии «Звукорежиссер» помогают воспитать общекультурный уровень креативность мышления, музыкальный слух и вкус, общая и музыкальная грамотность. Эстетические категории повышают творческий потенциал. Использование мультимедийных возможностей позволяет качественно изменить процесс общения и обучения, используя не только зрительную информацию, но и звуковую и ассоциативную, эмоциональные категории (то есть задействовать эмоциональную память). Используя блоги и видео-уроки можно профессионально дискутировать, высказывать свою позицию, повышать собственную компетенцию, как студента, так и преподавателя. Компетенции личностного совершенствования, постоянного движения вперед, развития параллельно с развитием общества – главный результат педагогического процесса.

Литература:

1. Адаменко М.В. Приставки к электрогитаре секреты ретро-звучания, Издательство «ДМК Пресс», 2016. – 345 с.
2. Алдошина И.А. Приттс Р. Музыкальная акустика, Учебник. – СПб.: Композитор, Санкт-Петербург, 2006. – 254 с.
3. Васенина С.А. Феномен музыкального пространства в концертной практике и звукозаписи. Автореф. дисс. на соиск. учен. ст. к. иск. Нижний Новгород., 2012. – 27 с.
4. Зеленина А. Творческие направления в звукорежиссуре. Веб-ресурс. Режим доступа: <http://prosound.ixbt.com/recording/styles-recording.shtml>
5. Леонтьев В. Обработка музыки и звука на компьютере, М. – Олма-Пресс, 2005. – 245 с.
6. Медведев Е., Трусова В. Cubase 5 и Nuendo 4. Наиболее полное руководство. – ДМК Пресс, 2010. – 543 с.
7. Меерзон Б.Я. Акустические основы звукорежиссуры. Оборудование студий». – М., 1996. – 354 с.
8. Павлов В. Электронная аппаратура в творчестве звукорежиссера. – СПбГУП, 2011. – 324 с.
9. Петелин Р. Петелин Ю. «Музыкальный компьютер секреты мастерства», БХВ-Петербург; Арлит, 2001. – 365 с.
10. Петелин Р. Петелин Ю. Учебное пособие «Виртуальная звуковая студия MAGIX Samplitude Pro X», БХВ-Петербург 2012. – 254 с.
11. Радзишевский А. Основы аналогового и цифрового звука. – М.: «Вильямс», 2009. – 235 с.
12. Рахманова Н.Н. Звукорежиссура джазовой музыка как стилевой феномен. Автореф. дисс. на соиск. учен. ст. к. иск. Нижний Новгород., 2016. – 29 с.
16. Севашко А.В. Звукорежиссура и запись фонограмм. – М.: Изд. «НТ Пресс», 2005. – 453 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат биологических наук, доцент кафедры теоретических и медико-биологических основ физической культуры и спортивных игр Гагиева Зарина Ароновна
 ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова» (г. Владикавказ);
кандидат исторических наук, доцент кафедры теоретических и медико-биологических основ физической культуры и спортивных игр Кусова Диана Олеговна
 ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова» (г. Владикавказ)

К ВОПРОСУ О ГУМАНИСТИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМАХ В ПЕДАГОГИКЕ

Аннотация. Авторы в статье раскрывают понятие гуманизма, его возникновение и развитие в разные периоды жизни от эпохи Возрождения до наших дней. Затрагиваются такие темы, как марксистский, теистический, атеистический, классический и современный гуманизм, проблема гуманизма, как всего человечества, необходимость решения которой актуальна и по сей день. Также исследуются особенности трудов разных гуманистов-педагогов относительно проблем гуманизма в педагогике, приведены их точки зрения. Авторами особо подчеркивается важность гуманизма для развития любой науки.

Ключевые слова: гуманизм, педагогический процесс, человечность, педагогическое воздействие, социальная личность.

Annotation. The authors in the article reveal the concept of humanism, its origin and development in different periods of life from the Renaissance to the present day. Such topics as Marxist, atheist, classical and modern humanism, the problem of humanism as the whole of humanity, the need to solve which is still relevant today, are touched upon. The article also examines the features of the works of various humanist teachers on the problems of humanism in pedagogy, and presents their points of view. The authors emphasize the importance of humanism for the development of any science.

Keywords: humanism, pedagogical process, humanity, pedagogical impact, social personality.

Введение. Россия, как и любая другая высокоразвитая страна, уделяет особое внимание развитию образования и науки. Осознавая всю важность качественного образования, как залога успешного будущего, наша страна рассматривает данную проблему во многих ракурсах. Педагогика, как наука, также стремится к непрерывному развитию, вследствие чего выявляются ее насущные проблемы, требующие разрешения.

Педагогический процесс – это целая система с рядом функций (образовательной, воспитательной, социальной и т.д.), которая призвана помочь в становлении самостоятельной, образованной и социально адаптированной личности [1]. Не обладая объективными научными знаниями, невозможно оказание эффективного педагогического воздействия на обучаемого. Только педагог, имеющий большой опыт способен ставить реальные цели, выбирать эффективные методы и приемы для решения учебных проблем, способен решить проблемы современной педагогики. К сожалению, сейчас педагогика, именно российская, переживает кризис. Это обусловлено падением статуса педагогики, как самостоятельной науки [2]. Из множества существующих проблем педагогики хотелось бы выделить проблему гуманизма, она, по нашему мнению, является весьма актуальной.

Изложение основного материала статьи. Гуманизм – это, прежде всего, «человечность» [3]. Это система, где ценностью является жизнь человека, где все ресурсы призваны сделать существование человека комфортным, безопасным. В данном контексте хотелось бы привести главную составляющую часть гуманизма, согласно которой любой человек имеет право определять смысл своей жизни посредством этики, расставлять приоритеты. Термин «гуманизм» впервые введен в оборот в 1808 году немецким философом Ф. Нитхаммером [4]. Гуманный – значит человеческий, человеколюбивый. Некоторые гуманисты, в частности Томас Мор, поддерживали идею всеобщего равенства и ликвидации частной собственности.

Гуманистические идеи зародились еще в XIV-XV вв., в период эпохи Возрождения, получили большое распространение и развитие. Развитие гуманистических идей продолжилось с появлением марксистского гуманизма, где теории и идеи опираются на произведения Карла Маркса [5].

Венгерский философ-неомарксист Дьердь Лукач и немецкий философ-марксист Карл Корш предлагали марксизм, подчеркивающий гегелевскую основу мысли Карла Маркса. Лукач вводит такое понятие, как «овеществление». Согласно этой теории, человеком управляют созданные им же вещи, становясь независимыми. Они же управляют его жизнью. Было очень много представителей марксистского гуманизма: Вальтер Беньямин, Сальвадор Альенде, Франц Фанон и многие другие [6].

Гуманизм в разные времена трактовался по-разному и ставил соответственно времени свои цели и задачи. Они постоянно менялись в зависимости от исторической эпохи. Все же, во все времена, гуманизм означал именно человечность. Эпоха Возрождения ставила в качестве высших ценностей права, интересы, творческие способности самого человека. Великие гуманисты того времени (Петрарка, Бокаччо, Мор) во главу угла ставили равенство, патриотизм, свободу.

В книге «Государь» Н. Макиавелли приводит нас к мысли, что все политические деятели, тем или иным образом, составляя свой успех, служа государству, использовали все методы, включая коварство, обман и хитрость [7].

По мнению Томаса Мора, самое идеальное государство основано на равном дележе богатства, на общности имущества граждан. Все сказанное позволяет нам утверждать, что гуманизм имел разные направления. Но, кто бы ни стоял за очередным исследованием, опытом, мнением, все философы-гуманисты сходились в одном: гуманизм – это особое мировоззрение, где в центре всего стоит человек, как высшая ценность.

В демократическом обществе, гуманизм играет тоже не последнюю роль. Гуманизация обучения включает в себя сотрудничество участников учебного процесса. Уоррен Ален Смит, американский исследователь, в 1949 году классифицировал гуманистические мировоззрения:

- древний гуманизм;
- классический гуманизм;
- теистический гуманизм;
- атеистический гуманизм.

До XX века большинство ученых склонялись к мнению, что гуманизм является естественным прогрессом человечества [8]. Но век войн, катаклизмов и катастроф показал, что человек может быть очень жесток. Это вынудило философов начать поиски иных трактовок гуманизма. Жан-Поль Сартр в своем труде «Экзистенциализм – это гуманизм» утверждает, что человек сам по себе ничего не представляет. Он именно такой, каким создал себя сам.

Классический гуманизм характеризуется пониманием человека как частью не Бога, а Природы. Следовательно, все идет к тому, что на первом месте человек и его интересы.

Существует такое течение в науке – педология, являющаяся симбиозом педагогики и психологии, возникшее в России в начале XX века [9]. Педология изучает человека в разных направлениях. Это и физиология, и психология, и педагогика. Например, Макаренко предлагал наиболее гуманистичную систему воспитания, где тесно переплетены различные принципы:

- личность, воспитанная в коллективе;
- привитие чувства веры в собственные силы и возможности;
- подход к человеку с знаниями возрастной психологии.

В годы существования СССР присутствовал несколько иной гуманизм – революционный. Он привел нас к мнению, что личность уже не индивидуальна, а находится в контексте с политическими приоритетами и отбросило общество на несколько шагов назад. Отрицательным моментом в подобном обществе является то, что уже не особо учитывались личные интересы. Общество и его приоритеты важнее, они всегда на первом месте.

Изменения относительно взглядов на личные интересы начали возникать преимущественно в период политической оттепели, в 50-60-е годы XX века. В.А. Сухомлинский уже тогда внес в педагогику гуманизм иного понимания [10]. В данном случае, на первый план выходили опять же интересы и права личности, его индивидуальность, духовность, которые никто не вправе был переступать. Это общество, в котором педагог должен учитывать особенности обучаемого, действовать с ним в тандеме в процессе воспитания и обучения. Он только ненавязчиво направляет, без выделения своих интересов. В результате, человек становился полноправным хозяином своей жизни, но в то же время человек должен быть готов к проявлению ответственности за свои поступки.

Светский гуманизм – это самостоятельное движение, получающее развитие в разных странах мира. Оно приводит нас к мысли, что человечность достигается не только усилиями отдельно взятого индивидуума, но и с помощью гуманистических организаций. Гуманизм берет на себя такую задачу, как обучение человека способности жить в мире с обществом и с самим собой, чтобы мужество, свобода, толерантность, чувство долга, радость, творчество были неизменными спутниками современного человека.

В 1973 году вышел в свет «Гуманистический манифест 2». В нем были затронуты такие темы, как:

- борьба с фашизмом;
- создание ООН;
- развитие демократии;
- расизм;
- классовые антагонизмы;
- холодная война.

Этот Манифест оставлял право на существование как за теистическим, так и за атеистическим гуманизмами.

Позднее создается «Гуманистический манифест 2000», который провозглашал, гуманизм является философским, научным и этическим мировоззрением, которое сумело изменить весь мир.

В Манифесте заявлялось, что они безмерно верят в то, что идеи гуманизма способны спасти весь мир настоящий и будущий. Гуманизм воспринимался создателями Манифеста как новое сознание, идея создания нового мирового сообщества и они все способны ответить на вызовы времени с помощью идей нового гуманизма.

Теистический и атеистический гуманизмы как бы противопоставлены друг другу [11]. Но диалог между религиозным и светским гуманизмом необходим. Нужно прийти к общему знаменателю: «нет» нищете и насилию и «да» мирным отношениям. Представители обоих видов гуманизма сходятся во мнении, что при разном понимании происхождения человека все должны жить в мире и согласии с остальными людьми во имя создания культурного, милосердного, здорового общества, в котором немаловажную роль играет институт семьи, материнства и детства.

В современном обществе, к сожалению, гуманизм претерпел изменения. У людей на первый план вышли не человеческие или нравственные ценности, а культ денег, идеи собственности. Доброта не в моде, соответственно, добрый человек создает у многих впечатление слабохарактерного человека, в котором нет таких приветствуемых обществом черт характера, как эгоизм, умение «ходить по головам». И это, по моему мнению, очень печально. Это оборотная сторона технического прогресса. Но, к счастью, существуют в современном обществе люди, которые все еще придерживаются принципа гуманизма. И это дает надежду, что все может измениться к лучшему.

По мнению В.А. Сухомлинского, который внес свой вклад в развитие идей гуманизма, нужно учить совершать правильные поступки, относиться к людям как к самому себе. И это, наверное, правильно. Ведь ни один здравомыслящий человек не пожелает самому себе ничего плохого. Ученые 20 века, такие как С.Л. Соловейчик, утверждали, что роль преподавателя заключается в том, что он не только обучает, но и помогает учиться. Причем без всякого насилия и оскорблений личности.

Вопрос принадлежности Л.Н. Толстого к гуманистам до сих пор является спорным. Н.А. Бердяев не относил его к гуманистам, так как утверждал, что Толстой не чувствовал личности даже отрицал саму личность.

Сам Л.Н. Толстой считал, что человек – ничто, хотя он сам думает, что он что-то и в этом вся его ошибка. Сознание личности человека – не жизнь, но тот предел, с которого начинается его жизнь. Это перенесение своего «я» из отдельного в нераздельное. Разумное сознание есть свойство человека. Он считал, что человек ни зверь, ни ангел, но ангел, рождающийся из зверя.

Выводы. Таким образом, мы видим, что идеи гуманизма в современном обществе приоритетные. Без гуманизма невозможно создание психологически здорового, культурного общества. Моральные ценности, потерявшие актуальность, должны выйти на первый план. Гуманизм может приблизить счастье и свободу человека, обеспечить достойную жизнь для всего человечества. Он опирается на разум и позитивное мировоззрение. Гуманизм придерживается золотого правила: «Не поступай с другими так, как не хотел бы, чтобы с тобой поступали». Пожалуй, эта фраза в полной мере озвучивает всё то, что несет в себе гуманизм и каким он должен проявляться всегда.

Безусловно, каждый согласится с тем, что мир не должен существовать под угрозой терроризма, когда человеческая жизнь не представляет какой-либо ценности, когда человек убивает ради наживы. К сожалению, сейчас идет пропаганда красивой жизни без всяких усилий, где все достигнуто путем обмана, преступных махинаций. А гуманизм, толерантность настолько невостребованные понятия, что человек, обладающий такими качествами, подвергается насмешкам, считается «белой вороной». И здесь приходит понимание того, что проблема гуманизма приоритетна в современном обществе, и она требует незамедлительного принятия решений во имя восстановления гуманного общества.

Литература:

1. Дорофеева О.А. К вопросу о концептуализации термина «гуманизм» в эпоху античности и Ренессанса. // Культурная жизнь Юга России. – 2009. – № 5. – С. 100-102.
2. Скатерщикова А.В. Идейные источники и сущность итальянского гуманизма. // Вестник Российского экономического университета имени Г.В. Плеханова. – 2013. – № 9 (63). – С. 52-57.
3. Ревко-Линардато П.С. Византийский гуманизм и его влияние на итальянский гуманизм эпохи Возрождения. // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2013. – № 2. – С. 24-28.
4. Гордиенко Т.Е., Плеханова Е.М. Гуманизм как теоретико-методологическая основа социальной педагогики. // Научно-педагогический журнал Восточной Сибири Magister Dixit. – 2011. – № 1. – С. 17.
5. Пивнева Н.В. Генезис представлений о гуманизме в Российской педагогике. // Гуманитарные и социально-экономические науки. – 2008. – № 3. – С. 41-46.
6. Кувандикова Г.Г., Чориев И.Р. Идеи гуманизма как основа современной педагогики. // European Research. – 2016. – № 2. – С. 92-94.
7. Коротаева Е.В. Образование гуманизма и гуманизм образования. // Русский язык в школе. – 2008. – № 9. – С. 23-28.
8. Миллер В.И. Становление гуманизма как ценностного ориентира. // Система ценностей современного общества. – 2010. – № 16. – С. 51-56.
9. Кутателадзе С.С. Гуманизм, наука и образование. // Вестник Владикавказского научного центра. – 2014. – Т. 14. – № 3. – С. 70-71.
10. Шаталов А.А. Гуманизм педагогики В.А. Сухомлинского. // Вестник Московского государственного областного гуманитарного института. Педагогика и психология. – 2016. – Т. 1. – № 1. – С. 23-28.
11. Володина О.В. Гуманизм как личностно-ориентированный идеал мироустройства. // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 5. – С. 174-178.

УДК 378

кандидат биологических наук, доцент кафедры теоретических и медико-биологических основ физической культуры и спортивных игр Гагиева Зарина Ароновна

ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова» (г. Владикавказ);

кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания Хамиков Артур Ахсарович
ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова» (г. Владикавказ)

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЙ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные проблемы методики проведения семинарских занятий, излагаются функции, технологии, методы проведения семинарских занятий в высшей школе. Семинары помогают студентам плавно перейти от теоретического обучения к самостоятельной практической деятельности, развивая при этом логическое мышление, приобрести навыки в поиске альтернативных вариантов решения. Групповое мышление студентов, углубление и расширение знаний, закрепление их, активная самостоятельная деятельность - всего этого можно достичь с помощью семинарского занятия - одного из основных методов образования и обучения в ВУЗе.

Ключевые слова: модуль, рейтинг, студент, проектное обучение, семинарские занятия, методика.

Annotation. The article deals with the actual problems of the methodology of conducting seminars, describes the functions, technologies, methods of conducting seminars in higher education. Seminars help students to smoothly move from theoretical training to independent practical activity, while developing logical thinking, acquire skills in finding alternative solutions. Group thinking of students, deepening and expanding knowledge, consolidating it, active independent activity - all this can be achieved with the help of a seminar class - one of the main methods of education and training at the university.

Keywords: module, rating, student, project training, seminars, methodology

Введение. Семинарские занятия – важнейшая часть учебного процесса в ВУЗе. Готовясь к его проведению, прежде всего, необходимо четко определить его тему и цели. Далее, составляя план занятия, следует подготовить вопросы, подлежащие обсуждению. Еще один немаловажный пункт – отбор литературы, где обязательно должны быть учтены объем, актуальность, доступность материала к восприятию.

Создание деловых игр, задач, использование рефератов способствуют проведению качественных занятий, где основная задача - удержание интереса студентов. Включая их в деловые игры, подталкивать их к размышлению, нахождению различных путей разрешения.

На семинарах используются несколько видов понятийных диктантов: диктант - сравнение; экспресс- опрос; диктант-персонализация.

В процессе самостоятельной работы студент вооружается знаниями, способствующими решению задачи по своей специальности, будь то теоретические или практические.

Преподаватель может использовать в работе различные технологии, мультимедийные материалы. В процессе работы с аудиторией разрушаются психологические барьеры, вследствие чего студенты более открыто, активно усваивают знания, приобретают навыки общения. А это помогает преподавателю лучше понять студентов, увидеть их ошибки, свои недоработки, дающие в совокупности возможность их своевременного исправления.

Для того, чтобы подготовить квалифицированных специалистов, конкурентоспособных, с высоким уровнем подготовки, нужно применять различные педагогические технологии. Это: технология модульно-рейтингового обучения; технология тестирования; технология проектного обучения; технология группового взаимодействия и др.

Изложение основного материала статьи. В высшей школе получило широкое распространение модульно-рейтинговое обучение. Прежде всего, необходимо внести ясность: что такое модуль, и что такое рейтинг?

Модуль – это определенный блок информации с программой действий и методическим руководством.

Рейтинг – это накопительный показатель работы. Он у каждого студента индивидуальный, определяется баллами. Рейтинг демонстрирует успехи в освоении дисциплин студентом за определенный период.

Модульно-рейтинговая система включает в себя ряд методических указаний. Она организует учебный процесс, неся в себе и информацию, и методическое руководство. Рейтинговая оценка знаний контролирует, воспитывает и стимулирует студента.

Тестирование в высшей школе необходимо для того, чтобы проверить знания, навыки студентов, а также определить качество образования. Но у технологии тестирования, как и у любой другой технологии, есть свои достоинства и недостатки. К достоинствам без всяких колебаний можно отнести тот факт, что появляется возможность проверить уровень знаний одновременно у всей группы, что снимает с преподавателя изнурительную работу по проверке [1]. Но справедливости ради необходимо озвучить и недостатки. Это отсутствие специальных учебных и методических материалов, недостаток специалистов по тестированию, необходимость создания шкалы оценки результатов тестирования.

Проектное обучение – это отдельная, специально организованная деятельность студентов. Оно ограничено во времени и имеет конечный продукт деятельности. Проектное обучение ставит перед собой цель раскрыть личность обучаемого, развивать интеллектуальные и творческие способности.

На первых курсах применимы проекты на получение навыков и закрепление знаний. А более сложные проекты, которые предполагают коммерциализацию результатов, выполняются студентами старших курсов.

Выполняя проектную работу, студент учится работать в команде, получая в итоге материальный продукт. В ходе работы над проектом совершенствуется опыт общения с заказчиками проектов, растет их профессиональная компетентность. Благодаря проектной технологии обучения, ВУЗ имеет возможность выпускать конкурентоспособных выпускников, востребованных на российском и международном рынках труда.

Говоря о технологических подходах, стоит обратиться и к истории их возникновения. Еще Ян Амос Коменский называл процесс обучения «дидактической машиной», где существует схема:

- цель;
- средства;
- правила;
- конечный результат.

Не обошли вниманием данный подход и такие педагоги, как М.В. Кларина и В.П. Беспалько. По их мнению, для семинарских занятий, помимо отбора учебного материала, нужно умение и передачи его с применением технологических способов. Здесь применимы «круглый стол», дискуссии, конференции. Довольно успешно проходят семинары такого

формата. Это позволяет каждому студенту раскрываться, излагать свои мысли, не боясь негативных выпадов со стороны других, приводит к взаимопониманию, где отсутствием доминирования одних над другими [2].

«Круглый стол» позволяет услышать различные точки зрения, способствует развитию общекультурной составляющей. Студент учится сравнивать подходы к одному и тому же вопросу. Следовательно, он мыслит, находит истину, строит грамотную речь, обобщает и высказывает выводы. Проведение круглого стола требует серьезной подготовки. В центре – дискуссия. Руководителем может быть, как преподаватель, так и эксперты, сообщающие все правила круглого стола, предмет обсуждения, а также о необходимости подведения итогов. Так, посредством общения преподавателя со студентами, достигается взаимодействие, взаимопонимание, что в свою очередь способствует освоению модели будущей профессии. Чтобы достичь успеха в проведении подобных семинарских занятий, преподавателю нужен учет подготовки студентов в плане социального опыта, взаимоотношений студентов.

С помощью технологического подхода удастся вовлечь в процесс обучения всех студентов с их идеями, индивидуальным подходом к обмену знаниями. И весь этот процесс сопровождается доброжелательностью и взаимопомощью.

Семинарские занятия всегда занимали важнейшее место в решении воспитательных, а также познавательных задач. Само слово «семинар» в переводе с латинского означает «рассадник знаний». Отсюда и очевидность главной цели семинаров- получение знаний.

Существует несколько функций семинарских занятий:

- познавательная;
- воспитательная;
- контрольная.

Рассмотрим каждую функцию по отдельности.

Самой важной является познавательная функция. Она позволяет студентам уделить внимание фактам, ранее не замеченным. Таким образом, учит студентов поиску различных форм рациональности и коммуникации. С помощью семинарского занятия студент приходит к углублению знаний, поднимая его на более высокую ступень [3]. Здесь преподаватель – «тренер» помогает своим подопечным в приобретении навыков самостоятельного мышления, а также устного выступления, что тоже является очень значимым качеством.

Познавательная функция неразрывно связана с воспитательной функцией. Здесь играет роль любая мелочь, даже на первый взгляд кажущаяся неважной: речь преподавателя – насколько грамотно он преподносит информацию; внешний вид, стиль преподавателя – все это в совокупности откладывает свой неповторимый отпечаток в сознании обучаемых. Грамотно организовав семинарское занятие, можно сформировать мировоззрение с утверждением гуманистической морали.

Контрольная функция помогает увидеть слабые и сильные стороны студента, позволяет проверять уровень знаний студентов, способствует изучению их индивидуальных особенностей и интересов.

Конечно, в современной системе образования существуют много проблем, требующих решения. Среди них и технологизация. В системе высшего образования по ФГОС должны применяться интерактивные технологии, причем они должны составлять не менее 45%. Следовательно, преподавателю, чтобы подготовить высококвалифицированные кадры, нужно быть вооруженным не только теоретическими знаниями, но и владеть образовательными технологиями, уметь их применять в учебно- образовательном процессе. Этому аспекту уделяется сейчас такое же повышенное внимание, как и методологическим подходам. Таким как:

- системный;
- аксиологический;
- гуманистический;
- личностно-деятельностный.

Человек – главная ценность. Самостоятельная ценность. На этом ориентируется аксиологический подход. И здесь гуманистический подход как бы дополняет аксиологический тем, что студенту дается возможность проявить свои неординарные способности, используя в работе различные интерактивные технологии. Интерактивное обучение способствует развитию памяти, внимания, наталкивает на творческое мышление. В этом случае преподаватель берет на себя роль организатора игровых форм обучения. И здесь применимы различные педагогические средства, такие как групповое взаимодействие, диалог (умение вести полемику), посредством применения педагогических средств создавать ситуации успеха. Решая стоящие перед студентом ситуационные задачи и упражнения, он учится, развивая мыслительные способности. Те же цели преследует и другая технология – кейс-технология. Она заключается в применении в работе видеокассет, видеороликов, где излагаются различные ситуации, требующие творческого мышления. Они могут решаться и на учебных занятиях, и на экзаменах [4].

Приветствуется также проведение семинаров в виде дебатов. Дебаты в переводе с французского означает прения, обмен знаниями. Участники дебатов должны уметь четко, емко высказывать свою точку зрения. Во время дебатов студенты учатся быть толерантными, развивают культуру диалога, слушают и уважают иные точки зрения, отличающиеся от собственных.

Проводятся также семинары, где используется метод «мозговой атаки». На таких семинарах можно развивать критическое мышление, ведь в сжатые сроки необходимо внести новые идеи. Этот метод позволяет анализировать, синтезировать, ассоциировать. При использовании метода «мозговой атаки» студенты разбиваются на группы. Они состоят из генераторов, резонаторов и аналитиков.

Есть еще и множество других методов: научно-практическая конференция, анализ конкретных ситуаций (кейс), учебное сотрудничество, защита проектов и т.д. Защита творческих проектов- это процесс, в котором изучение материала проходит с использованием студентами проектов. С их помощью развиваются самостоятельность и учебная активность обучаемых [5].

Как известно, образовательный процесс является взаимодействием преподавателя и студента. Семинар выводит это сотрудничество на качественно новый уровень, т.к. семинары способствуют не столько проверке знаний, сколько их углублению. Ведь преподаватель пошагово планирует его проведение, где обсуждение вопросов, поиск ответов способствуют повышению эффективности семинарских занятий. Преподаватель, выступая режиссером семинара, помогает наладить живое общение, задает вопросы, выслушивает различные мнения, строит партнерское взаимодействие, тем самым реализовывая все ранее упомянутые функции семинара (познавательная, воспитательная, развивающая).

Каждый вид семинарского занятия имеет свои слабые и сильные стороны. Но все они имеют право на существование и в совокупности позволяют достичь довольно высоких результатов.

Не стоит забывать и о такой системе семинара, как система докладов. Система докладов является наиболее предпочтительной среди преподавателей и студентов. Она хороша тем, что выдвигая высокие требования, способствует приобретению навыков творческой самостоятельной деятельности, нахождению разнообразных идей и фактов. Но

противники этой системы считают ее не особо эффективной, т.к. остальные студенты могут не готовиться к семинару, полностью полагаясь на докладчика. Тем самым этот семинар может их не заинтересовать. А некоторые могут посчитать, что тема не изучена достаточно углубленно и требует дополнения. Однако же все зависит от степени подготовки преподавателя к семинару. Он может устранить недостатки вовлечением студентов в занятие – подключить содокладчиков, оппонентов, тем самым добиваясь участия в образовательном процессе всех студентов.

Несмотря на то, что существует множество форм проведения семинарских занятий, поиски новых форм все же актуально продолжать [6]. Но, разнообразие – не самоцель. Главная цель – обеспечить эффективность задач семинара. Количество вопросов – тоже важный пункт. Если предполагается только двухчасовое занятие, то вопросов достаточно не более четырех. Важно учитывать особенности группы и отобрать наиболее значимые. Включение в занятие большего количества вопросов мешает сосредоточиться на приоритетном, рассеивает внимание.

Подбор литературы – серьезный вопрос, требующий внимания. Здесь приходится учитывать, что у студента мало времени на подготовку (два-три часа). При большом объеме литературы целесообразно указывать разделы, а иногда и страницы. Нужно донести до студента, что он учится работать сам, применяя необходимую литературу. При этом правильно его направлять с помощью методических советов о выступлении на семинаре, четко следуя составленному плану, а не излагать материал поверхностно. Преподавателю необходимо всегда иметь четко составленный план проведения семинарского занятия, с целью максимально содержательно и результативно его провести, используя в ходе обсуждения вопросы, примеры из художественной литературы, из собственного педагогического опыта.

Выводы. Применение различных методов, технологий, форм проведения семинарских занятий способствуют формированию у студентов навыков педагогической работы, ведения дискуссий, свободного выступления.

Помогая студенту в подборе литературы, поощряя, направляя его, преподаватель устанавливает тесный контакт, дает ему возможность раскрыться и даже оказать нужное влияние на его интересы и мировоззрение.

Конечно, применение вышеперечисленных форм и методов проведения семинара требует большого количества времени и труда преподавателя. Но путем раскрытия навыков свободного выступления устраняется скованность студента, он учится держать связь с аудиторией, контролирует свою дикцию, анализирует выступление, тем самым достигает высокой эффективности, качественного осознания изучаемого материала.

Литература:

1. Рева Ю.В. Методика подготовки и проведения семинарского занятия. // Психолого-педагогические проблемы безопасности человека и общества. – 2018. – № 4 (41). – С. 41-48.
2. Степанова В.С. Совершенствование методики проведения семинарских занятий. // *Akademická Psychologie*. – 2020. – № 1. – С. 32-35.
3. Максимов Н.А. Методика подготовки и проведения семинарского занятия с учетом проблемности. // Вопросы педагогики. – 2018. – № 11. – С. 92-94.
4. Филатова Ю.В. Методика проведения семинарского занятия в системе современного образования. // Вестник Волгоградского государственного университета. Университетское образование. – 2007. – № 10. – С. 116-118.
5. Аксютин С.В. Методика проведения семинарского занятия в вузе. // Новая наука: психолого-педагогический подход. – 2017. – № 1. – С. 7-9.
6. Григорян Н.М., Емелина Е.В., Яров Р.Б. особенности организации и проведения семинарских занятий. // Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании. – 2019. – № 1. – С. 45-48.

Педагогика

УДК 372.881.1

кандидат педагогических наук, доцент Галинская Татьяна Николаевна
Оренбургский государственный педагогический университет (г. Оренбург);
магистрант Рошупкина Екатерина Ивановна
Оренбургский государственный педагогический университет (г. Оренбург)

ПРОФИОРИЕНТАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ

Аннотация. В статье авторы описывают профориентационный потенциал учебной дисциплины «Второй иностранный язык» на материале французского языка в 8 классе, который заключается в межпредметном содержании, позволяющем обучающимся обратиться к проблеме поиска своего жизненного пути во время изучения тем «Музыка», «Спорт», «Увлечения и досуг», «Экология», «Европейское сообщество», «Информационные технологии», и полифункциональности, реализующейся посредством заданий коммуникативного характера, направленных на развитие устных и письменных речевых умений в профориентационном контексте (изучение обучающимися своих личностных качеств с точки зрения их соответствия той или иной профессии, знакомство с биографиями известных личностей прошлого и настоящего, участие в ролевых играх).

Ключевые слова: второй иностранный язык, французский язык, мотивация, подростки, профориентация, профессиональное самоопределение, спецкурс, портфолио, иноязычные речевые умения, ролевая игра.

Annotation. In the article, the authors describe the career guidance potential of the academic discipline Second Foreign Language on the material of the French language in the 8th grade, which consists in interdisciplinary content that allows students to address the problem of finding their own way of life while studying the topics Music, Sports, Hobbies and leisure, Ecology, European Community, Information technologies, and polyfunctionality, implemented through tasks of a communicative nature aimed at developing oral and written speech skills in a career guidance context (students study their personal qualities in terms of their compliance with a profession, acquaintance with the biographies of famous personalities of the past and present, participation in role-playing games).

Keywords: second foreign language, French, motivation, adolescents, career guidance, professional self-determination, special course, portfolio, foreign language speech skills, role play.

Введение. Согласно ФГОС с 2015 г. в российских школах обязательно изучение второго иностранного языка [10], и это оправдано концепцией многоязычия, о которой еще два века назад писал В. фон Гумбольдт, уподобляя язык кругу, описанному вокруг человека, выйти из которого можно только перейдя в другой, т.е. изучая другой иностранный язык [2]. Владение иностранным языком, главным образом, английским, открывает множество дверей, и об этом известно сейчас любому школьнику. А владение еще одним (или более) иностранным языком значительно расширяет возможности человека как в личной, социальной, так и профессиональной сферах, так как является фактором эффективного дальнейшего

обучения в системе среднего профессионального и высшего образования [7]. Тем не менее на практике учителя второго иностранного языка сталкиваются с низким уровнем мотивации обучающихся к своему учебному предмету [8], особенно когда на изучение второго языка выделяется два или даже один час в неделю, что в старших классах, накануне Единых государственных экзаменов по базовым дисциплинам, может действовать на школьников как раздражающий и отвлекающий от первостепенных задач фактор.

В этом контексте мы считаем необходимым в рамках дисциплины «Второй иностранный язык» сделать акцент на профориентационной работе, суть которой заключается в постепенном формировании у подростка внутренней готовности к осознанному и самостоятельному планированию, корректировке и реализации своих профессиональных планов и интересов, осознание требований профессии к человеку, степени сформированности профессионально важных качеств [3, с. 46].

Цель данной статьи – представить задания коммуникативного характера, направленные на развитие устных и письменных речевых умений в рамках спецкурса по профессиональному ориентированию восьмиклассников на уроках французского языка как второго иностранного.

В учебнике по французскому языку, предназначенном Н.А. Селивановой и А.Ю. Шашуриной для изучения второго иностранного языка в 8 классе общеобразовательных учреждений [9], с качестве предметного содержания речи предлагается шесть тем: «Музыка», «Спорт», «Увлечения и досуг», «Экология», «Европейское сообщество», «Информационные технологии». Мы считаем, что в рамках изучения каждой из этих тем возможно и просто необходимо включение профориентационного компонента.

Изложение основного материала статьи. Программу специального курса на примере французского языка «Найти себя = Identifier soi-meme», которая представляет собой дополнительный методический инструментарий для профессионального ориентирования подростков в рамках изучения дисциплины «Иностранный язык», мы описали в нашей предыдущей статье [5].

Мы полагаем, что школьная дисциплина «Иностранный язык» и «Второй иностранный язык» по своей сути идентичны, если их рассматривать с точки зрения межпредметности, полифункциональности и интегративности. Основное их различие, согласно А.В. Щепиловой, заключается в интенсификации, «характеристике, внутренне присущей процессу овладения вторым иностранным языком» [11, с. 15]. Интенсификация обучения второму иностранному языку достигается за счет увеличения доли самостоятельной работы, «уплотнения» занятия при помощи групповой или индивидуальной работы, рационального распределения аудиторных и домашних видов работы. В этом контексте урок второго иностранного языка также становится оптимальной площадкой для решения ряда проблем обучающихся, в том числе их профессионального ориентирования.

По нашему мнению, создание условий для профессионального самоопределения школьников необходимо начинать уже с 8 класса, когда подростки, будучи на пороге одного из знаменательного события – получение атрибута «взрослой жизни» – паспорта гражданина Российской Федерации в день 14-летия – начинают серьезно задумываться о себе, о своем месте в мире, о будущем, о профессии. Можно с уверенностью предположить, что такого рода думы уже не окрашены в радужные цвета, а вселяют страхи и сомнения в раннюю душу подростков. Так этот момент оказывается критическим для психологической и предметной поддержки восьмиклассника, которая может быть реализована посредством разработанного нами спецкурса «Найти себя» [5, с. 46], в том числе и в рамках предмета «Второй иностранный язык».

Программа спецкурса основывается на двух базовых компонентах понятия «профессиональное ориентирование», которые выявлены с помощью компонентного анализа – «качества личности субъекта самоопределения» и «методическая поддержка при выборе профессии». Спецкурс реализуется в логике трех этапов: подготовительного (изучение обучающимися своих личностных качеств и самоанализ), основного (знакомство с биографиями известных личностей прошлого и настоящего) и заключительного (своеобразного «примеривания» обучающимися какой-либо профессии в ходе ролевых и деловых игр, театральных постановок).

Необходимо отметить, что специальный курс «Найти себя = Identifier soi-meme» по своей сути комплементарен, т.е. содержательно и функционально дополняет основную образовательную программу по французскому языку в контексте профориентации подростков. Более того, учитывая небольшое количество аудиторного времени, отведенное на освоение второго иностранного языка в школе, почти все задания нами предназначены для самостоятельной работы в течение учебного года в виде проектов, выполнение которых фиксируется в портфолио восьмиклассника. Портфолио, или портфель индивидуальных достижений, мы рассматриваем как средство аутентичного оценивания [1], функция которого заключается не в наказании обучающегося за недостаточное освоение программного материала, а в стимулировании к анализу своих собственных, накопленных за учебный год, результатов [6] – выполненных заданий профориентационного характера в рамках дисциплины «Второй иностранный язык».

Так, в процессе изучения темы «Музыка в моей жизни» для развития умений аудирования мы предлагаем прослушать телеинтервью известной французской певицы Мирей Матье (Mireille Mathieu) [15], и ответить на вопросы, касающиеся её происхождения (из простой многодетной семьи), жизненного пути (самый младший, четырнадцатый, ребенок в семье; своей семьей не создала), факторов оглушительного успеха во всем мире (талант, трудолюбие, самозабвенное служение музыке): *Quelles sont les racines de la cantatrice? Comment est sa famille? Qu'est-ce qui la fait célèbre?* Аутентичные видеоматериалы способствуют развитию у школьников специальных учебных умений, таких как понимать общее содержание воспринимаемой на слух информации на французском языке. Помимо этого знакомство с биографией певицы и обсуждение её пути на музыкальный олимп позволит, на наш взгляд, создать объективное информационное поле вокруг профессий шоу-бизнеса, которые как никогда популярны среди современных подростков, наивно верящих в легкость и долговечность успеха.

Роль темы «Спорт» обычно определяется её воспитательным потенциалом для подрастающей молодежи, поэтому на уроках иностранного языка идея оздоровления через занятие спортом представляется одним из факторов успеха в жизни: *Cela m'aide à ne pas être malade. Le sport renforce ma santé. Il m'aide à tenir une bonne forme. C'est magnifique!* Важно также воспитывать отношение к спортивным занятиям как мощнейшему антидепрессанту (*Je crois que le sport aide à échapper aux problèmes. Quand on s'entraîne il n'y a pas de mauvaises pensées. Et la tête est claire. Et puis le sport fait vivre et aimer la vie*), гимну здоровому образу жизни (*Je sens la légèreté. Et c'est utile de s'entraîner dehors. En plus je peux courir en écoutant ma musique favorite ou avec mes amis. Et même trouver les nouveaux amis*). Нельзя недооценивать роль спорта в развитии стратегически важных личностных качеств – упорство, целеустремленность, сила воли и вера в себя. В этом контексте в рамках изучения темы «Спорт» для подростков весьма полезно, в том числе для развития умений чтения, будет изучение документального очерка о жизненном подвиге французского игрока в регби Michel Vannier, который сумел вернуться в большой спорт после тяжелой травмы [14].

Написание восьмиклассниками эссе на французском языке о своих планах и желаниях относительно собственного будущего (*Mes perspectives*) будет логическим завершением дискуссии в контексте темы «Увлечения и досуг» о

возможности превратить хобби в любимую профессию или способ зарабатывать деньги. (Est-il important de jouer de ses activités dans la vie professionnelle? Est-il possible de faire ce que tu aimes et ainsi gagner sa vie?). Кроме того можно предложить обучающимся поискать в сети Интернет информацию о людях с подобным опытом: Surfez sur Internet et trouvez les exemples convenables. Такое задание способствует формированию у восьмиклассников познавательных универсальных учебных умений.

В рамках темы «Увлечения и досуг» отдельного обсуждения требует также и проблема множественности интересов (les multipotentiels), когда подростку нравится одновременно всё и он не может определиться с выбором (Comment trouver sa voie quand trop de choses nous intéressent?). Здесь полезно будет пройти ряд психологических тестов, доступных на специализированных иноязычных сайтах, например [16]. Работа с аутентичными материалами, несомненно, благотворно отражается на развитии у школьников специальных учебных умений, таких как чтение на французском языке с целью поиска конкретной информации и детального понимания содержания. Такие задания будут также эффективны и при изучении темы, посвященной проблемам экологии и защиты окружающей среды, которые поднимаются на всех учебных дисциплинах, изучаемых в школе, что, естественно, вполне оправданно сложившейся экологической ситуацией. Однако со временем восприимчивость к глобальным вызовам современности снижается, особенно у подростков, у которых появляются более сложные и более важные для них проблемы – выбор жизненного пути. Так, знакомство с палитрой профессий в сфере эко, актуальных уже сейчас (урбанист-эколог, энергоаудитор, разработчик систем микрогенерации и т.д. [13]) в рамках темы «Экология», будет очень полезным и даже может стать определяющим дальнейшую жизнь подростка.

Развитию умений устной и письменной речи также способствуют задания, направленные на самоанализ профессионально значимых способностей, особенно в отношении наиболее востребованных в будущем профессий в сфере «Информационные технологии». Полезно письменное осмысление своих сильных и слабых сторон, соответствие той или иной профессии собственным интересам и желаниям: «Je déteste les chiffres», «le travail d'équipe m'énerve», «devoir négocier me stress», «expert comptable c'est trop abstrait comme métier»... Фиксация своих мыслей в письменной форме способствует развитию у школьников специальных учебных умений, таких как использование речевых средств французского языка для объяснения причины, аргументации своей точки зрения, а также иллюстрировать речь примерами, сопоставлять и противопоставлять факты.

Описанные коммуникативные задания профориентационного характера предназначаются, главным образом, для самостоятельного и внеаудиторного выполнения, в силу их трудоемкости и необходимости работы в сети Интернет. К тому же уровень владения французским языком, на который рассчитаны описываемые задания, не совсем подходит для слабоподготовленных в языковом плане обучающихся, хотя, при большом желании обучающихся и индивидуальном подходе учителя, они могут стать посильными и для высокомотивированных школьников, начинающих изучать французский язык. Однако задание в рамках темы, посвященной Европейскому сообществу, предполагается для частично аудиторной реализации, так как это игра, которую мы разработали на основе ролевой игры «Культурная лаборатория» (Le laboratoire culturel) по сценарию Claudia Schachinger и Lucija Popovska [12, p. 75-76]. В связи с тем, в оригинале данная игра выполняется носителями различных языков и, соответственно, представителями различных культур, в одноязычной аудитории, тем более в 8 классе, исходный сценарий требует некоторой модификации и адаптации. Согласно нашей версии, игра состоит из трех этапов – подготовительного (внеаудиторного), основного (аудиторного) и заключительного (внеаудиторного).

Подготовительная работа заключается, главным образом, в изучении национальных черт стран-участниц Европейского союза. В частности, для исполнения роли ученых из разных стран Евросоюза – экспертов в области межкультурной коммуникации, восьмиклассникам необходимо «распределить» страны – Франция, Германия, Великобритания, Италия, Бельгия, Чехия, Польша и т.д. (количество стран определяется количеством участников игры) – и подготовить доклады об отличительных чертах «своей» страны по определенному плану, который во время основного этапа позволит создать совместный продукт «Карта межкультурного взаимодействия» в рамках ситуации «Встреча» [4]. Изучая материалы Интернет-сайтов, рекомендованных учителем для знакомства с особенностями той или иной страны, обучающиеся должны найти релевантную информацию о реакциях представителей культуры изучаемой страны в следующих микроситуациях: опоздание (пунктуальность), осведомление о делах и здоровье, излюбленная тема для беседы (а также табу), отношение к подаркам, чувство юмора (над чем можно смеяться или нельзя), отношение к деньгам (вопросы о источнике и размерах дохода), религия и степень проявления религиозности. Этих элементов будет, на наш взгляд, вполне достаточно для первичного знакомства с культурой европейских стран, о жизни и работе в которых мечтают многие подростки, часто не совсем понимая, что их может ожидать за рубежом. Мы считаем, что подобные мысли появляются вследствие слабой осведомленности в вопросах религии и межкультурной коммуникации.

Для проведения основного этапа ролевой игры необходимо заготовить достаточное количество копий шаблона «Карты межкультурного взаимодействия» (лист А4 с таблицей: сверху по горизонтали в столбцах – список стран-«участниц» игры, слева по вертикали в строках представлен перечень микроситуаций, которые будут звучать в докладах и анализироваться). Во время презентации докладов все участники «конференции» должны заполнить соответствующие графы карты. Центральным элементом ролевой игры станет «мозговой шторм» по анализу сходств и различий в культурах изучаемых стран и поиску способов совместного мирного общежития, что способствует воспитанию у обучающихся уважения к культуре других народов, а именно адекватное восприятие системы ценностей и норм поведения людей другой культуры, освобождение от предрассудков и стереотипов.

На заключительном этапе игры мы предлагаем каждому участнику написать эссе о том, какая из представленных европейских стран ему ближе и в какую страну он/она хотел бы при возможности эмигрировать. Данное задание, на первый взгляд, антипатриотического характера, предполагает сравнительный анализ ценностей и особенностей образа жизни своей и чужой, казалось бы более привлекательной, страны, проведя который восьмиклассник, наверняка, начнет (хотя и не признаваясь в этом) более трезво и адекватно осознавать, что Родина милее и дороже «за границей».

В целом, значение предлагаемого игрового мероприятия трудно переоценить, так как тематика и содержание аутентичных материалов стимулируют рефлексии, интеркультурные сравнения и, главное, аффективную оценку, что чрезвычайно важно для подростков [3].

Выводы. Предметное содержание дисциплины «Второй иностранный язык» в 8 классе, преломленное сквозь призму профориентационной работы, позволяет создавать условия для профессионального самоопределения школьников и учителю французского языка, который тем самым сможет добиться повышения мотивации обучающихся к своему учебному предмету. Описанные задания коммуникативного характера способствуют развитию устных и письменных иноязычных речевых умений восьмиклассников в профориентационном контексте, следовательно, выступают мотивирующим фактором изучения второго иностранного языка в школе. Регулярное выполнение заданий профориентационного характера, которые накапливаются в портфолио, в конце концов способствуют созданию более

полной картины в сознании обучающегося, обеспечивают продуктивную рефлексию в контексте его профессионального самоопределения.

Литература:

1. Абрамова, И.Е. Преимущества аутентичного оценивания при обучении иностранному языку студентов-нелингвистов / И.Е. Абрамова, Е.П. Шишмолина, А.В. Ананьина // Самарский научный вестник. – 2018. – №4 (25). – С. 287-293.
2. Валуйцева, И.И. «Языковой круг» Вильгельма фон Гумбольдта: социолингвистический аспект / И.И. Валуйцева, М.Д. Тихонова // Вильгельм фон Гумбольдт и его наследие: классика и современность: сб. ст. Всерос. заоч. науч.-практ. конф., 20 фев. 2017 г. – М., 2017. – С. 36-42.
3. Воробьева, С.Д. Об актуальности проблемы профессиональной ориентации и профессионального самоопределения / С.Д. Воробьева // Актуальные проблемы психологии личности: сб. науч. тр. Института психологии. – Екатеринбург, 2013. – С. 45-49.
4. Галинская, Т.Н. Обучение студентов языковых специальностей деловому общению на французском языке / Т.Н. Галинская // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета: гуманитарные и естественные науки. – 2009. – № 1. – С. 118-127.
5. Галинская, Т.Н. Спецкурс «найди себя» как средство профессионального ориентирования восьмиклассников на уроке французского языка / Т.Н. Галинская, Е.И. Рошупкина // Формирование профессиональной направленности личности специалистов – путь к инновационному развитию России: сб. материалов II Всерос. науч.-практ. конф., 25-26 ноя 2020. – Пенза, 2020. – С. 44-51.
6. Галинская, Т.Н. Способы реализации формирующего контроля в подготовке будущих учителей иностранного языка / Т.Н. Галинская // Теория и методика обучения иностранным языкам: традиции и инновации. Шатиловские чтения: материалы междунар. науч.-практ. конф., Санкт-Петербург, 15-16 ноя 2018 г. / Рос гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. – СПб, 2018. – С. 88-91.
7. Иванова, Т.Н. Профессиональное самоопределение выпускников школ как фактор эффективного дальнейшего обучения в системе среднего профессионального и высшего образования / Т.Н. Иванова // Карельский научный журнал. – 2017. – Т. 6. – № 1(18). – С. 100-102.
8. Малых, Л.М. Из практики мультилингвального образования в России (на примере среднего и высшего образования) / Л.М. Малых // Многоязычие в образовательном пространстве. – 2015. – №7. – С. 56-64.
9. Селиванова, Н.А. L'oiseau bleu: Французский язык: учебник по второму иностранному языку для 8 класса общеобразовательных учреждений / Н.А. Селиванова, А.Ю. Шашурин. – М.: Просвещение, 2021. – 136 с.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [утв. Приказом № 1897 от 17.10.2010 г.; ред. от 29.12.2014 г.] / Минобрнауки России. – М., 2014. – 41 с. Режим доступа: <https://fgos.ru/>
11. Щепилова, А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному / А.В. Щепилова. – М.: Владос, 2005. – 248 с.
12. L'apprentissage interculturel / Le Conseil de l'Europe et la Commission Européenne. – T-kit 4. – Paris, 2000. – 110 p.
13. Les métiers et l'emploi dans l'environnement: dossier [Электронный ресурс]. URL: <https://www.onisep.fr/Decouvrir-les-metiers/Des-metiers-par-secteur/Environnement/Les-metiers-et-l-emploi-dans-l-environnement> (дата обращения: 25.04.2021 г.).
14. Michel Vannier [Электронный ресурс]. URL: https://fr.wikipedia.org/wiki/Tourn%C3%A9e_de_l'27%C3%A9quipe_de_France_de_rugby_%C3%A0_XV_en_1958 (дата обращения: 17.03.2021 г.).
15. Mireille Mathieu: interview en 2000 [Электронный ресурс]. URL: https://www.youtube.com/watch?v=gH6wM_DLalA (дата обращения: 15.02.2021).
16. Valente, S. Multipotentiels: comment trouver sa voie quand trop de choses nous intéressent? [Электронный ресурс]. URL: <https://www.psychologies.com/Travail/Bien-etre-au-travail/Aimer-son-travail/Articles-et-Dossiers/Multipotentiels-comment-trouver-sa-voie-quand-trop-de-choses-nous-interessent> (дата обращения: 30.01.2021 г.).

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Гарифуллина Альмира Маратовна

Институт психологии и образования Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) Федеральный университет» (г. Казань)

МЕНТОРИНГ – ИНСТРУМЕНТ ДЛЯ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Аннотация. Менторинг для системы высшего образования являет собой широкий спектр взаимоотношений между руководителями, кураторами (менторами) и студентами, слушателями (менти-педагог, т.е. подопечный). Предполагается, что менторинг в условиях Российской Федерации редко достигает высокого потенциала, и что чаще всего менторы доступны лишь в одном случае, если будущий педагог действительно является высокоэффективным. Организация менторского подхода включает в себя несколько этапов: определение целей и объема профессионального взаимодействия ментора и менти-педагога, диагностику индивидуальных и организационных особенностей, способствующих или препятствующих эффективному менторингу, реализацию новых образовательных программ развития менти-педагогов, а также преобразование системы вознаграждений и производимую ментором объективную оценку достижений менти-педагога. Неспособность ментора определить цели и провести диагностику может способствовать разрушению коллективных перспектив. Прежде чем вводить формальную программу менторинга, руководитель устанавливает последовательность преобразований перед менти-педагогами, которые будут поддерживать менторинг, а не форсировать его. Многолетние исследования в области отечественного и зарубежного менторинга как фактора повышения профессиональной компетентности начинающих педагогов (Кларин, 2016; Golman, 2019; Whitmore, 2009), а также педагогов, имеющих достаточный опыт в педагогической деятельности в образовательной организации. Изучение «включения» западных методов и техник менторинга (баддинг (budding), шедоунг (shadowing), коучинг (coaching), эдвайзинг (advising) в деятельность руководителя и педагогического состава дошкольной образовательной организации. Цель статьи заключается в актуализации понятия «менторинг» на уровне высшего образования с последующим применением его на практике в ДОО. Раскрыты основные подходы менторинга, заключающиеся в особых подходах («брифинг», «экспликация», «эволюция») в процессе сопровождения начинающих педагогов в практику образовательной организации. Статья предназначена для педагогов и руководителей системы образования.

Ключевые слова: научные основы менторинга, высшее образование, ментор, менторинг образовательной среды, менти.

Annotation. Mentoring for the higher education system is a wide range of relationships between leaders, curators (mentors) and students, listeners (mentoring teacher, i.e. ward). It is assumed that mentoring in the Russian Federation rarely reaches a high potential, and that most often mentors are available only in one case, if the future teacher is indeed highly effective. The organization of the mentoring approach includes several stages: determination of the goals and scope of professional interaction between the mentor and the mentor teacher, diagnostics of individual and organizational characteristics that facilitate or hinder effective mentoring, implementation of new educational programs for the development of mentality teachers, as well as the transformation of the reward system and the objective assessment of the mentor's achievements made by the mentor. A mentor's failure to set goals and diagnose can contribute to the destruction of collective perspectives. Before introducing a formal mentoring program, the leader sets a sequence of transformations for mentoring educators who will support mentoring, not force it. Long-term research in the field of domestic and foreign mentoring as a factor in increasing the professional competence of novice teachers (Clarín, 2016; Golman, 2019; Whitmore, 2009), as well as teachers with sufficient experience in teaching in an educational organization. Studying the "inclusion" of Western methods and techniques of mentoring (budding, shadowing, coaching, advising) in the activities of the leader and teaching staff of a preschool educational organization. higher education with its subsequent application in practice in preschool education. The main approaches of mentoring are revealed, consisting in special approaches ("briefing", "explication", "evolution") in the process of accompanying novice teachers in the practice of an educational organization. The article is intended for teachers and leaders of the system education.

Keywords: scientific foundations of mentoring, higher education, mentor, mentoring of the educational environment, higher education, teacher, pupil.

Введение. В настоящее время развитие системы высшего образования, требования к ее содержанию и качеству регулируются комплексом Федеральных и Региональных нормативно-правовых актов, концептуальную основу которой составляет Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Данный документ направлен на повышение уровня эффективности образовательной среды, а также на создание благоприятной образовательной среды высшей школы. Под «эффективностью» образовательной среды принято понимать комплекс успешных организационно-педагогических процессов в деятельности участников образовательного пространства, в том числе, административно-педагогического состава. В данном вопросе на помощь может прийти менторинг для различных уровней образовательной среды, соответствующий современным требованиям. Одним из наиболее популярных определений на сегодняшний день является: «Менторинг – это техника передачи педагогического опыта и умений в условиях поддержки педагогов образовательной среды, а также неформальный инструмент для достижения лидерского развития».

Менторинг призван проявлять внутренние ресурсы человека, раскрывая в них новые возможности, а степень осознания этого будет способствовать высокой профессиональной мотивации и формированию способности делегировать ответственность за свою деятельность [2, 6, 10].

Изложение основного материала статьи. В Западной системе образования понятие «менторинг» укрепилось в середине XX столетия. На сегодняшний день менторинг занимает прочную позицию и в высшей школе. Западный менторинг отличается тем, что здесь есть многолетняя практика определенных подходов по достижению поставленных ментором целей по отношению к менти. Ментором может стать курирующий преподаватель хорошо знающий студента, тот, в свою очередь, превращается в менти.

В процессе организации исследования нами применялся метод коммуникативного ядра (по Габдулхакову В.Ф.), который заключался в речевом действии, имеющим информативную нагрузку, при попадании в «ловушку памяти» собеседника (студента) информация становится его собственным достоянием, что существенно влияет на результаты воспитания и обучения.

Также нами применялся метод экспертного мнения, заключающийся в различных оценках выбранных случайным путем экспертов, которые руководствовались не только личными побуждениями, но и исходили из мнения социума о той или иной проблеме.

Применение метода case-study позволило погружать студентов (будущих педагогов) в условия, приближенные к реальности.

В процессе исследования было выявлено, что у ментора может сформироваться ошибочное мнение, что если с одним менти будет эффективен один прием, то он будет эффективен и с другим. Стиль взаимодействия ментор подбирает индивидуально под каждого менти, поскольку именно от этого будет зависеть успешность менторинга в дошкольной образовательной организации.

Формулировка цели менторинга напрямую зависит от ментора, а именно – от конечного результата, который видит ментор. Основная идея заключается в том, что он просто и ясно сформулирует и преподнесет ее до менти-педагога, что вдохновит последнего на ее достижение. Недостижимых целей не существует, но есть взаимоисключающие критерии их достижения, которых следует избегать в процессе менторинга [1, 8].

Классический менторинг трактуется как постановка целей SMART: конкретный (specific); измеримый (measurable); достижимый (attainable); значимый (relevant); соотносимый с конкретным сроком (time-bounded).

Первое известное использование термина SMART-критериев было введено П.Мэйром в США в 1965 г., и дана таблица с буквенным ранжированием значений. Правильно сформулированная цель является: конкретной, измеримой, достижимой, значимой и вполне может быть достигнута к определенно-конкретному сроку. К цели предъявляются особые критерии, которые будут способствовать достижению намеченных результатов:

– *конкретная и позитивно сформулированная:*

• Ментор, под знаком «-»: «Сделайте мне образец папки-передвижки, только не на картоне, а на пенопласте. Не делай их как в прошлый раз».

• Руководитель, под знаком «+»: «Сделай два варианта папок-передвижек по образцу папок-передвижек Марии Ивановны». «Не делай» - цель в приказном тоне демонстрирует, то, чего необходимо избежать, а не на то, чего нужно достичь.

– *измеримая*

Цель может быть только ясной и четкой.

• Ментор, под знаком «-»: «Нужно улучшить стенд для родителей» - как именно это сделать?

• Ментор, под знаком «+»: «Необходимо изготовить две папки-передвижки» – этот пример сформулирован корректно, а также должно быть указание на то, что и как делать.

– *достижимая*

Зачастую менторы-кураторы не соотносят цели для менти-студента-практиканта с конкретными сроками, к примеру, неэффективным будет сказать «Проведи родительское собрание в ближайшее время». Эффективная просьба: «Проведи

родительское собрание до 30 числа этого месяца, т.к практика заканчивает именно в этот день» (при условии, что у менти достаточно времени на подготовку к мероприятию). Мотивационный компонент также имеет особое значение при формулировании цели, поскольку является сильнейшим мотиватором. К примеру, из двух вариантов: «Ты должна принять участие в конкурсе «Студент года!» и «Приняв участие в конкурсе «Студент года!» у тебя будет возможность заявить о себе в городе и республике» [5, 9].

Таблица 1

Этапы менторинга в системе высшего педагогического образования в Западных странах

Этап	Пример вопроса	Польза вопроса
1. Осознание педагогической ситуации и имеющихся в организации ресурсов.	<ul style="list-style-type: none"> От кого и чего зависит на данный момент развитие событий? На что именно, как и в какой степени влияете лично Вы? 	<ul style="list-style-type: none"> Позволяет менти-педагогу осознать личную ответственность, а также обозначить зоны своей компетентности.
2. Осознание представленных/представляемых возможностей и возможных препятствий.	<ul style="list-style-type: none"> Что Вы можете сделать, и какие возможны препятствия? Какие условия были бы идеальны для достижения Ваших целей? Как Вы можете повлиять на появление благоприятных и нейтрализацию неблагоприятных условий? 	<ul style="list-style-type: none"> Психолого-педагогическая подготовка к возможным препятствиям. Менти-педагог заранее готовится к тому, как будет справляться с трудностями, в случае, если они возникнут.
3. Разработка плана действий.	<ul style="list-style-type: none"> Что когда, кому и в какой последовательности следует делать для реализации педагогического плана? Для достижения цели: что нужно делать обязательно, что желательно, а без чего можно обойтись (как план А/В/С)? Кто будет нести ответственность? Когда должны быть реализованы действия на каждом этапе? Какие дополнительные средства и помощь понадобятся на различных этапах? Что будет свидетельствовать о возможности продвижения на следующий этап? 	<ul style="list-style-type: none"> Менти учится отделять значимые критерии от незначимых; планировать работу и время («Time management»). Самостоятельно определять уровень своего педагогического мастерства. Работать в команде.
4. Окончательная проработка.	<ul style="list-style-type: none"> Что еще требует дополнительного уточнения? Какие существуют варианты? В чем могут состоять принципиально отличные подходы к задаче? 	<ul style="list-style-type: none"> Менти осваивает творческий подход к решению любой задачи.

Таблица 2

Критерии оценки ментора в системе высшего педагогического образования (Интерпретация результатов в соответствии с российскими примерами)

Рефлексия (позволяет улучшить работу, понять, что получилось и над чем необходимо доработать)	<ul style="list-style-type: none"> «Ты очень серьезно подошла к теме, в соответствии с требованиями ФГОС выполнила проект в одиночку. Молодец!» «Конспект открытого занятия написан по плану, как мы и обсуждали. Учтены все три важных задачи, а вот над четвертой нужно поработать. Согласна со мной?» «Мы с Вами пришли к выводу, что на практике первого собрания с родителями нужно разговаривать убедительно, для того, чтобы они помогли нам организовать встречу с ветеранами. Скажи, как ты думаешь, насколько конкретно ты сформулировала цель перед родительским комитетом?»
Похвала (менти не понятно, что именно он сделал хорошо, что у него получилось)	<ul style="list-style-type: none"> «Молодец!», «Отлично» – без конкретизации успеха
Критика (менти не знает, какие ошибки он допустил, что именно ему необходимо доработать)	<ul style="list-style-type: none"> «Не то, что нужно получилось!», «Кто учил Вас так делать?» – «шаблонность» высказывания не позволяет вычленить ошибку
Отсутствие обратной связи (обучаемый остается в неведении относительно того, как и в каком направлении, ему развиваться дальше)	<ul style="list-style-type: none"> «Ага...», «Нормально...», «Хорошо», «Так, вижу результат!» – ментор не вникает в результат, соответственно, не может рефлексировать

Выводы. В результате проведенного исследования в Казанском федеральном университете, в Институте психологии и образования было выявлено, что система высшего педагогического образования Российской Федерации имеет несколько иные понятия о менторинге, которые зачастую сводятся к понятию о наставничестве.

Активизация международных интеграционных процессов приводит к возникновению новых форматов взаимодействия. В отечественной практике существовало определение «наставник», однако наставник – это человек, который имеет большой опыт профессиональной деятельности и он способен наставить на правильный путь начинающего эту деятельность. Ментор – это в большей степени признанный и авторитетный профессионал, достигший больших успехов в профессии, человек, который способен не только передать свой опыт воспитаннику, но и наметить ему план карьерного роста, обеспечить его движение по траектории успеха [2].

На Западе существует очень высокий уровень внешней мотивации вузовских преподавателей, Российские педагоги больше подвержены внутренней мотивации. На Западе менторинг воспринимается как почетная миссия, в России менторинг только лишь обретает популярность. Соблюдение некоторых подходов в классификации Американского менторинга позволит определить стиль индивидуального управления, а также научит делегировать и организовывать деятельность преподавателя в вузе с максимальной отдачей, что позволит назвать менторинг – неопровержимым элементом для эффективности образовательной среды. В связи с этим успех менторинга будет зависеть от соблюдения вышеизложенных аспектов и позволит обеспечить эффективное взаимодействие преподавателя со студентом.

Вышесказанное позволяет нам сделать вывод, что проблема менторинга в системе высшего педагогического образования является малоизученной областью. Это составит перспективу наших дальнейших исследований.

Литература:

1. Гарифуллина А.М. Реализация научных основ менторинга в американской системе дошкольного образования / А.М. Гарифуллина // Вестник Северо-Кавказского Федерального университета: научный журнал. – 2020. – №1(76). – С. 179-185.
2. Габдулхаков В.Ф. О технологиях педагогического образования в федеральных университетах / В.Ф. Габдулхаков // Сборник тезисов профессорского форума. – Москва: Российский университет дружбы народов. – 2019. – №6(28). – С. 162-164.
3. Гарифуллина А.М. Педагогическая технология подготовки будущих педагогов к работе в детской поликультурной среде / А.М. Гарифуллина // Казанская наука: научный журнал. Казань. – 2017. – №6. – С. 104-107.
4. Гарифуллина А.М. Наставнический подход в контексте дошкольного образования: проблемы и перспективы / В.Ф. Габдулхаков, А.М. Гарифуллина // «Вестник образования»: сборник статей и методических материалов III Международной образовательной сессии «Высшая школа педагогики: Учитель, Воспитатель, Наставник». – МО. – 2019. – №3. – С. 112-116.
5. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Д. Гоулман, Р. Боядис, Э. МакКи // Альпина Паблишер. – Москва, 2017. – 388 с.
6. Кови С.Р. Семь навыков высокоэффективных людей: Мощные инструменты развития личности / С.Р. Кови // Альпина Паблишер. – Москва, 2018. – 265 с.
7. Кларин М.В. Сто лет исследовательского обучения в России // Психолого-педагогический поиск: учеб. пособие / М.В. Кларин // Москва: ФОРУМ: ИНФРА – М, 2016. – № 1. – С. 66-87.
8. Garifullina A.M. / Almira M. Garifullina, M.V.G. Zakirova, S.N. Bashinova, N. Pomortseva, Aislyu M. Garifullina / Self-actualization of a young teacher's personality in multicultural child educational environment // Proceedings IFTE-2019 V International Forum on Teacher Education. – Kazan, 2019. – P. 102-111.
9. Golman D. Social Intelligence. – Нью-Йорк, 2007. – URL: https://books.google.ru/books/about/Social_Intelligence.html?id=o9loAwAACAAM&redir_esc=y (дата обращения 14.10.20).
10. Doran G.T. There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives. – США, 1981. – URL: <https://community.mis.temple.edu/mis0855002fall2015/files/2015/10/S.M.A.R.T-Way-Management-Review.pdf> (дата обращения 28.11.19).
11. Kegan R., Laskow Lahey L. Immunity to change: how to overcome it and unlock the potential in yourself and your organization. – Бостон, 2009. – URL: https://www.researchgate.net/publication/47217822_Immunity_to_change_how_to_overcome_it_and_unlock_the_potential_in_your_self_and_your_organization (дата обращения 14.10.20).

Педагогика

УДК 796.011.3

кандидат педагогических наук, доцент Гогоберидзе Зураб Меджитович

Карачаево-Черкесский государственный университет имени Умара Джашуевича Алиева (г. Карачаевск);

кандидат философских наук, доцент кафедры философии и социальных работ Гогоберидзе Фатима Юсуповна

Карачаево-Черкесский государственный университет имени Умара Джашуевича Алиева (г. Карачаевск)

ВЗАИМОСВЯЗЬ ФИЗИЧЕСКОГО И ДУХОВНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме взаимосвязи физического и духовного развития личности. В нынешних условиях ориентация физического развития членов общества обращена не только на укрепление здоровья, но и на формирование духовной культуры личности. В статье рассмотрена взаимосвязь физического и духовного развития личности. В учебно-воспитательном процессе поменяются мотивационно-ценностные ориентации для духовного развития обучающихся. Применение такой методики дает положительные результаты в процессе формирования физической культуры человека и его духовного развития.

Ключевые слова: физическая культура, духовное развитие, гармония, личность.

Annotation. This article is devoted to the problem of the relationship between the physical and spiritual development of a person. The relevance of the content of the article lies in the fact that in the current conditions, the orientation of physical development is directed not only to strengthening health, but also to spiritual and physical formation. Scientific novelty: the article examines the relationship between the physical and spiritual development of a person. With the correct conduct of the educational and pedagogical process in physical education lessons, the motivational and value orientations of students and their spiritual development will change. This attitude will give positive results in the process of forming a person's physical culture and his spiritual development.

Keywords: physical culture, spiritual development, harmony, personality.

Введение. Предметом общей физиологии человека является взрослый организм. Актуальность темы статьи заключается в том, что человек является биологическим объектом природной экосистемы и членом общества. Он живет под влиянием сложной совокупности погодных, химических, радиоактивных, электромагнитных, звуковых и других средств, банального общественно-экономического мира его проживания. Поэтому здоровье – это общий итог сложной согласованности человека с окружающим миром.

В тесной связи с физическим формированием находится и духовное формирование. В его динамике есть большие колебания, определенные неровностью формирования нервной системы и созревания психических функций. Ученые доказывают, что основная разница между людьми заключается в уровне умственного занятия, надобностях, кругозорах, аргументах, этическом поведении. Духовное формирование зависит от отдельных закономерностей.

Между возрастом человека и периодом духовного формирования существует некоторая зависимость: при взрослении человека время его духовного созревания замедляется. Духовное созревание человека во многом определено особенностями его психофизиологического формирования и наоборот.

Степень духовного созревания человека определяется количеством его внешних связей и взаимоотношений, разнообразием работы. Духовное формирование людей происходит по-разному. Это определено природными предпосылками, уровнем инициативности человека, нацеленной на самосовершенствование, особенностями влияния наружных факторов.

Практическая значимость темы в том, что взаимосвязь духовного и физического развития личности является основой гармоничного существования человека, поэтому нужно заботиться как о физическом теле, так и о духовном.

Цель исследования: изучение взаимосвязи физического и духовного развития личности.

Задачи данного исследования:

- 1) изучить основы физического и духовного развития личности;
- 2) рассмотреть взаимосвязь физического и духовного развития личности.

При работе над данной темой использованы методы теоретического анализа, обобщение и интерпретация педагогической литературы по теме исследования.

Изложение основного материала статьи. Будущее нашего государства, которое обладает богатой тысячелетней культурой, зависит не только от духовного воспитания, но и от содержания определенного ряда ценностей, которые закладываются в молодых людей, в их сердца.

Э.Х. Эриксон, который разделил развитие человеческого эго на восемь стадий, определил стадии умственного развития, характеризующиеся физическими, когнитивными и импульсивными изменениями, при которых внутренние кризисы переживаются в каждый период, и заявил, что если кризис в каждом периоде будет успешно преодолен, человек набирается сил и легко может перейти к следующему шагу.

Он также утверждал, что духовное развитие не ограничено во времени, оно непрерывно, в отличие от физического развития. Дефицит чего-либо и неудача в одном периоде могут быть компенсированы в следующие периоды, когда созданы соответствующие условия, и их негативное влияние на развитие личности может быть устранено [7].

Под духовным и физическим развитием личности и взаимосвязи этих качеств понимается одновременная работа ума и разума. Ум – это показатель осознанной деятельности, он способствует личности рассуждать, мыслить, изобретать вещи и предметы, которые требуют вложений интеллекта.

В воспитании всесторонне развитой личности главное значение приобретает качество физкультурного занятия, где происходит отношение сторон духовного и двигательного содержания, которые связаны с олицетворением телесности. Педагогу необходимо передать своим воспитанникам любовь к физической культуре, которая приобретается ими при организации особенной педагогической обстановки на занятиях. «Он содействует формированию креативных способностей. Он может побудить к использованию теоретических знаний на практике» [2, с. 112].

На таких занятиях складываются отношения преподавателя с учениками при выполнении общей деятельности. Такая деятельность выполняется учениками индивидуально и самостоятельно, отличается оригинальностью.

«Нынешние реалии российского общества призывают к даче качественного высшего образования всевозможными методами: включением инновационных средств обучения, увеличением действенности технологий выстраивания хода учебы, разнообразием целей и предсказываемых итогов» [1, с. 272].

Педагогический эффект будет достигнут при условии, если занимающиеся приобрели новые знания по физкультуре, умения и навыки по двигательным упражнениям, при развитии положительного мотива и потребности заниматься физкультурой. Но самое главное, если они осознают необходимость саморазвития, самовоспитания. Преподаватель работает над формированием потребностей разного характера, так как они способствуют становлению культурной личности.

На занятиях по физкультуре реализуются все значимые потребности:

– материальные, они взаимосвязаны с формированием физических способностей, с двигательными умениями и навыками;

– духовные, которые получают удовлетворение в видах деятельности как познавательных, проектировочных, ценностно-ориентационном виде работы, также в эстетическом и коммуникативном.

Реализация перечисленных потребностей происходит на занятиях по физкультуре и в физкультурной деятельности личности вообще. Для реализации физических и духовных потребностей необходимы соответствующие условия, которые должны быть созданы в процессе обучения, способствующие всестороннему развитию личности. Значительная роль для решения этой проблемы отводится активной работе СМИ, которые берут на себя ответственность за воспитание, просвещение и образование подрастающего поколения и всего населения страны [5].

Современные средства массовой информации совершенствуют свою работу касательно физкультуры. Они работают над формированием положительного мнения общества об этом виде деятельности, где выявляются ее культурные, социальные, экономические и воспитательные возможности.

Идеальная личность – это всесторонне развитая личность, которой свойственна физическое совершенство. Концепт «физическое совершенство» воспринимается как духовное и физическое единство, неотъемлемый компонент этого понятия [3].

Развитие личности осуществится при условии удовлетворения потребностей, физических способностей, и такие способности становятся стимулом их дальнейшего роста.

Таким образом, концепт «культура личности» становится базовым касательно понятий «всесторонне развитая личность», а также «физическая культура личности». Структурные компоненты физической культуры, куда входят единство и целостность человека, играют ведущую роль в становлении развитой личности. Физическое совершенствование для личности это не только результат его занятий спортом, это также творческий подход к самому себе, где духовность, занимающая особое место [4].

Личность формируется во всей полноте сущностных сил, если это формирование протекает при взаимосвязи двух культур духовной и физической. Именно сквозь призму человеческого измерения предоставленное явление открывает все свои потенциальные возможности в совершенствовании любой личности и общества в целом.

Образование постоянно впитывает общечеловеческий опыт и направляет его в русло цивилизации, закладывая основу для дальнейшего развития культуры. Моральный дух общества напрямую влияет на психическое и физическое здоровье нации.

Способность адекватной и продуктивной умственной деятельности зависит от физической подготовки. Физическая культура своеобразным образом (через прохождение интенсивных физических регулярных нагрузок) подготавливает нервную систему человека к неблагоприятным факторам, одолевающим его ежедневно из неблагоприятной окружающей среды.

Физическая культура является частью всеобщей цивилизации социума. Она воспроизводит методы физкультуры, итоги, обстоятельства, нужные для продвижения вперед, обращенные на постижение, формирование и руководство физиологическими и психическими данными человека, улучшение его самочувствия, подъем работоспособности.

Культура – это соединение материальных и духовных ценностей, сотворенных и организовываемых человечеством во время социально-исторической практики и изображающих исторически завоеванный этап в формировании мира. Физическая культура, таким образом, является неотъемлемой долей всей цивилизации, развития и формирования.

В литературе, искусстве, музыке и кинематографии отражается занятие человека спортом. Результатом занятия человека физической культурой являются также последние научные сведения о структуре, формировании и работе человеческого организма, его связи с окружающим миром. На основе научных исследований мастера составляют приемлемые способы использования физических упражнений для спортивной подготовки, формирования физических навыков, совершенствования физического положения и улучшения здоровья. Все это является отражением духовного существования людей (мира). Итогом являются духовные ценности.

Выводы. Таким образом, физическое здоровье человека состоит из некоторой степени физической натренированности и функционального состояния организма. Основным мерилом является его энергетическая возможность – умение заряжаться энергией из окружающего мира, собирать её и использовать для снабжения физиологических функций. Физическое здоровье – это природное состояние тела, определенное обычной правильной работой всех органов. Оно является главной частью здорового образа жизни. При правильной работе всех физиологических органов весь организм человека, в общем, правильно работает и формируется.

Человеческий организм является саморегулируемой системой. Главными качествами физического здоровья являются работа сердечнососудистой, дыхательной и иммунной системы. Данные работы этих систем относятся не только к здоровью человека. Его жизнь находится в прямой зависимости от них. Духовное здоровье зависит от методов его мышления, взгляда на людей, на происшествя, положения, на собственное положение в окружении. Для того, чтобы быть духовно здоровым надо уметь жить в мире с окружающими людьми, уметь разбирать всевозможные ситуации и предугадывать их формирование.

В основном болезни появляются на базе духовной неудовлетворенности. При недостатке духовной удовлетворенности в сознании происходят негативные психические процессы. Они вредят физическому здоровью человека и являются причиной возникновения всяких недугов. Волнение, неудовлетворение, раздражительность являются показателями проблем с психикой. При помощи разнообразных мероприятий можно исправить проблемы с психологическим состоянием.

Всякие волнения и переживания оказывают влияние на духовное здоровье человека. Здесь настрой задают побуждения.

Духовное здоровье, в отличие от психического, можно восстановить при помощи размышления над теми или иными побуждениями и принятия на основе этого размышления других методов действий.

Литература:

1. Лепшокова Е.А. Структурные и семантические особенности фразеологических единиц в современном английском и русском языках / Е.А Лепшокова. // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2020. – № 4 (182). – Часть 1. – С. 272-275

2. Лепшокова Е.А. Некоторые концептуальные положения организации дистанционного обучения иностранному языку на базе компьютерных телекоммуникаций / Е.А Лепшокова // Традиции и инновации в системе образования: Материалы международного сборника научных статей. Выпуск XIX – Карачаевск: Издательство: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2020. – С. 109-114

3. Лепшокова Е.А. Формирование творческих способностей у подростков на уроках английского языка в общеобразовательной школе / Е.А. Лепшокова // Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук – Карачаевск, 2004. – 23 с.

4. Лепшокова С.М. Формирование общечеловеческих нравственных ценностей старшеклассников в социокультурной среде / С.М. Лепшокова. // автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук – Карачаевск: Издательство: Карачаево-Черкесский гос. ун-т, 2003. – 23 с.

5. Тоторкулова К.А. Воспитание основ толерантности у дошкольников средствами физического воспитания / К.А. Тоторкулова // Традиции и инновации в системе образования. Материалы X международной конференции – Карачаевск: Издательство: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2017 – С. 285-289

6. Холодов Ж.К., Теория и методика физического воспитания и спорта / Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов // Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., испр и доп. – Москва: Издательский центр «Академия», 2003. – 480 с.

7. Эриксон Эрик Х. Детство и общество / Эрик Х. Эриксон. – Санкт-Петербург: АСТ, 1996. – 332 с.

Педагогика

УДК 37.013.43

кандидат филологических наук, доцент Градская Татьяна Вячеславовна

Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н.А. Добролюбова (г. Нижний Новгород)

ЗНАЧИМОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Аннотация. В статье раскрываются содержание и объем понятия коммуникативной компетенции, рассматриваются потенциальные сложности реализации коммуникативной функции в области идиоматики, с которыми чаще всего сталкиваются студенты Высшей школы перевода НГЛУ им. Н.А. Добролюбова на занятиях по практике английского языка. Автор статьи основывается на собственном опыте преподавания английского языка как иностранного и также руководствуется результатами полученных ею результатов научных исследований в областях педагогики, лингвистики и

межкультурной коммуникации. Исследование проводилось с учетом ключевой задачи, сформулированной в рамках национального проекта «Образование».

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, межкультурная коммуникация, семантика, контекст, языковые и фоновые знания.

Annotation. In this paper the content of the notion «communicative competence» is defined as well as its practical application (this concept's scope) is considered. The author looks at some potential difficulties that can be experienced by the language students of the NGLU Higher School of Translation and Interpreting at conversation English classes. The author of the present paper refers to her own experience of teaching English as a foreign language as well as the results of the research conducted by her in the fields of pedagogy, linguistics and cross-cultural communication. The current research has been conducted in accordance with the key goal outlined in the national project "Education".

Keywords: communicative language competence, cross-cultural communication, semantics, context, language and background knowledge

Введение. В любом вузе государственный образовательный стандарт предусматривает изучение студентами дисциплины «иностранный язык». На современном этапе развития общества в рамках национального проекта «Образование», который был запущен Министерством просвещения России первого января 2019 года, основная задача вуза – добиться соответствия качества подготовки обучающихся мировому уровню к концу 2024 года (руководитель проекта - Сергей Кравцов, министр просвещения РФ, куратор проекта – Татьяна Голикова, зам. председателя правительства Российской Федерации).

По последним обновлениям официального интернет-ресурса Минобрнауки России от 26.02.2020, в рамках национального проекта «Образование» продолжается реализация следующих федеральных приоритетных проектов: «учитель будущего», «цифровая образовательная среда», «новые возможности для каждого» [6].

Учебная программа дисциплины «иностранный язык» составляется в соответствии с принятой в Российской Федерации концепцией коммуникативного системно-деятельностного подхода к обучению иностранным языкам. Программа имеет целью формирование у студентов навыков межкультурной коммуникации в ее языковой, предметной и деятельностной формах, принимая во внимание стереотипы мышления и поведения в культурах стран изучаемых языков. «Программа ориентирована на обучение культуре иноязычного устного и письменного общения на основе развития общей, лингвистической, прагматической и межкультурной компетенций, способствующих во взаимодействии с другими дисциплинами формированию профессиональных навыков студентов» [8].

Согласно утвержденному 17 октября 2016г. Министерством Образования и Науки РФ ФГОС ВО по специальности 45.05.01 Перевод и Переводоведение (уровень специалитета), наши студенты должны овладеть к концу курса обучения четырьмя видами компетенций, а именно: общекультурной (ОК), общепрофессиональной (ОПК), профессиональной (ПК) и профессионально-специализированной (ПСК). Каждая способность трактуется в Стандарте как отдельная компетенция.

В условиях реализации данного проекта формирование профессиональной переводческой компетенции студентов Высшей школы перевода представляется особо значимым. Основная задача высшей школы перевода – подготовить будущих переводчиков, обладающих необходимыми знаниями, умениями и навыками, актуальными для данной профессии. *Коммуникативная компетенция* – это «способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках той или иной сферы деятельности [5, с. 233].

По мнению Вилена Наумовича Комиссарова, для успешной реализации своей основной профессиональной функции в процессе обучения будущие переводчики должны развивать способность «моментального переключения (перевода) (с одного языкового кода на другой) при широком знании и использовании стандартных клише и регулярных соответствий» [4, с. 395]. Подбор последних представляет для будущих переводчиков немалую сложность, особенно если речь идет о переводческих соответствиях для идиоматичных выражений типа «grosh цена», «делать из мухи слона».

При подборе регулярных переводческих соответствий для приведенных идиом используются фразеологизмы, как содержащие англоязычные реалии в своем лексическом составе, так и единицы, выражающие универсальные концепты, известные всем, независимо от языка, на котором мы говорим: *ten (или two) a penny, to make a mountain out of a molehill*. Как видно из приведенных примеров, при описании одной и той же денотативной ситуации ассоциации, которые возникают в ментальном лексиконе русско- и англоязычных носителей языков разные, и преподаватель на занятиях по практике английского языка должен следить за тем, чтобы эти концепты не подменялись студентами, дабы они не позволяли родному русскому языку интерферировать при осуществлении подбора смыслового эквивалента.

Как справедливо замечает Елена Рафаэлевна Поршнева, в системе непрерывного многоуровневого профессионального образования «осознание студентами своих будущих профессиональных функций придает личный смысл учебной деятельности, усиливает ее мотивацию, конкретизирует область приобретаемых знаний, повышает ответственность обучаемых за качество усвоения знаний. К функциям, составляющим основу профессиональной деятельности, но несущим разную нагрузку в конкретной профессии, относятся: гностическая (информационно-аналитическая), проектная (системно-моделирующая), конструктивная (действенно-практическая), организаторская, коммуникативная, а также диагностическая, прогностическая и контролирующая» [7, с. 9].

Нас прежде всего интересует коммуникативная функция и потенциальные сложности ее реализации нашими студентами.

Изложение основного материала статьи. Для нас как педагогов и лингвистов одновременно практический опыт предполагает умение отграничить знание языка от знания как этот язык применить в речи. В нашем случае речь идет о *культуре речи*, под которой понимается конкретная реализация языковых свойств и возможностей в условиях повседневного общения. Понятие культуры речи «включает в себя две ступени: правильность речи (соблюдение языковых норм) и речевое мастерство (умение выбирать из соответствующих вариантов наиболее точный в смысловом отношении, стилистически и ситуативно уместный» [5, с. 247].

Мы будем говорить о профессионально-ориентированном обучении английскому языку в рамках дисциплины «Практический курс первого иностранного (английского) языка», Наша основная задача – заложить прочные основы лингвистической подготовки будущих переводчиков. Как показывает многолетняя практика, именно языковая и коммуникативная компетенции являются условиями успешной коммуникации.

Какие же задачи ставятся на занятиях по практике английского языка перед студентами 2-го года обучения?

В первую очередь, это формирование прочных грамматических навыков – в процессе выполнения грамматических упражнений акцентируется внимание студентов на функциональном аспекте той или иной грамматической структуры; обязательно обращение к собственному опыту, к реальным, жизненным ситуациям каждого студента группы. На какую бы тему не шло общение на занятии, наша цель – грамматика в речи (а не зубрежка правил для выполнения теста на платформе Moodle!).

На занятиях по практике английского языка студентами проводится постоянная информационно-поисковая работа с целью расширения активного запаса переводческих соответствий (речь идет о вербализации универсальных концептов в двух языках, экстенционал которых при их семантическом тождестве полностью не совпадает: tea, lunch, (back) garden, etc.), обогащения словарного запаса и фоновых знаний.

На наших занятиях также решается задача развивать способность студентов «в рамках различных форм межкультурного взаимодействия толерантно воспринимать социальные, конфессиональные, культурные различия» (ОК-5). В рамках самостоятельной работы развиваем способность студентов к самоорганизации и самообразованию (ОК-7).

Коммуникативная компетенция студентов-переводчиков является неотъемлемой частью их профессиональной компетенции и предполагает развитие их способностей проводить лингвистический анализ текста в рамках изучаемых тем на 2-м году обучения (ПК-1); воспринимать на слух аутентичную речь в естественном для носителей языка темпе, независимо от особенностей произношения и способов ее предъявления на занятии (от живого голоса до аудио- и видеозаписи) (ПК-2); владеть устойчивыми навыками порождения речи на английском языке с учетом его фонетической организации, интонационных структур, сохранения темпа, нормы, узуса и стиля языка (ПК-3); владеть всеми регистрами общения: официальным, неофициальным, нейтральным (ПК-5); распознавать лингвистические маркеры социальных отношений и адекватно их использовать (формулы приветствия, прощания, эмоциональное восклицание), распознавать маркеры речевой характеристики человека на всех уровнях языка (ПК-6).

Из 19 профессиональных компетенций на начальном этапе обучения иностранному языку формируются первые 6, остальные задачи ставятся и решаются преподавателями перевода [8].

Основным предметом проведенного нами исследования является категоризация фразеологических единиц с образной семантикой посредством построения их классификаций, отображающих их семантику и этимологию. Адекватное восприятие или продуцирование нашими студентами фразеологизмов, содержащих в своей лексической структуре имена собственные, может способствовать преодолению культурных и языковых барьеров в процессе межкультурной коммуникации.

Вслед за Анной Вежбицкой, будем основывать наш анализ на «лексических универсалиях, которые позволят нам освободиться от наших собственных языковых предрассудков и достичь универсального, не зависящего от конкретной культуры взгляда на познание в целом и на человеческие эмоции в частности» [1, с. 20].

К вопросу исследования этимологии и семантики фразеологизмов обращаются многие отечественные и зарубежные лингвисты. Среди британских исследователей следует назвать Линду и Роджера Флэвел и Найджела Риза [9-10].

Обратимся к конкретным результатам проведенного нами исследования фразеологических единиц (ФЕ) с именами собственными (ИС). Автор статьи руководствуется полученными ею результатами научных исследований в областях педагогики, лингвистики и межкультурной коммуникации [2-3].

Разработанная нами семантическая классификация ФЕ с ИС с ярко выраженным антропоцентрическим характером включает следующие их категории:

1. ФЕ, обозначающие умственные и физические способности человека (*Silly Billy* = Иванушка-дурачок, *Hercules* = Геркулес, *Dumb Dora* = Федора-дура).

2. ФЕ, обозначающие социальную характеристику человека (*Charley* = прозвище ночного сторожа, *Cheap Jack или John* = бродячий разносчик, *to lead the life of Riley* = кататься как сыр в масле).

3. ФЕ, выражающие эмоциональное или физическое состояние человека (*Monday feeling* – нежелание работать после воскресенья, *Olympian calmness* – Олимпийское спокойствие).

4. ФЕ, характеризующие межличностные отношения (*Welsh uncle* = седьмая вода на киселе, *Darby and Joan* – старая любящая супружеская чета, *Aunt Sally* = мишень для нападок, мальчик для битья).

5. ФЕ, обозначающие меру и степень проявления действия или признака (*like Sam Patch* – дерзко, отчаянно, *as safe as the Bank of England* – как за каменной стеной).

6. ФЕ, используемые при описании действия (*to rub Aladdin's lamp* – потерять лампу Алладина, *not to know someone from Adam* = не знать кого-либо в лицо, в глаза не видеть).

7. ФЕ, обозначающие временные и пространственные характеристики (*Once in a blue Moon* = в кои-то веки, раз в сто лет, *Before you could say Jack Robinson* = и глазом моргнуть не успеешь).

Этимологическая классификация ФЕ с ИС включает 4 основные группы:

1. ФЕ исконно английского происхождения, отражающие реалии английской культуры (*to be off to Bedfordshire* = отправиться на боковую (пойти спать)), *custom of Kent* = равный раздел чего-либо (по братски)).

2. ФЕ, заимствованные из иностранных языков (*Russian roulette* = русская рулетка, *Roman holiday* = Римские каникулы (развлечения за счет страдания других, жестокие забавы)).

3. ФЕ, заимствованные из американского варианта английского языка (*the whole nine yards* = все под чистую, *a dime a dozen* = коих много).

4. ФЕ библейского происхождения (*a good Samaritan* = хороший Самаритянин, *Sodom and Gomorrah* = Содом и Гоморра).

5. ФЕ, заимствованные из греческой мифологии (*the Augean stables* = Авгиевы конюшни, *Pandora box* = ящик Пандоры).

При изучении такого пласта лексики, как фразеологизмы, студенты языкового вуза должны продемонстрировать знание не только чисто языковых явлений, но также и культурного наследия страны изучаемого языка, а именно:

- культурных коннотаций языковых единиц, обусловленных их этимологией;
- формул речевого повседневного общения;
- степени категоричности высказываний в зависимости от стилистической принадлежности;
- основных фольклорных изречений;
- литературных источников.

Выводы. Итак, на наш взгляд, можно констатировать, что коммуникативная компетенция студента языкового вуза, и, в частности, будущего переводчика (как часть его профессиональной подготовки), на любом этапе развития общества является наиважнейшей.

Для успешного формирования коммуникативной компетенции наших студентов на занятиях по практике английского языка необходимо научить их пользоваться языком в речи – сформировать и постоянно развивать их умение выбрать адекватный способ выражения своих мыслей на изучаемом языке (способность подобрать нужную лингвистическую форму) в зависимости от конкретной ситуации общения и их коммуникативного намерения, и также умение правильно интерпретировать смысл воспринимаемых ими высказываний в процессе межязыкового взаимодействия.

Без учета реалий страны изучаемого языка и национальной специфики речевого поведения носителей языка вряд ли возможно успешное осуществление межкультурной коммуникации на данном иностранном языке.

Студенты языкового вуза должны обладать высоким уровнем коммуникативной компетенции, которая также предполагает умение использовать в речи идиомы, правильно подобрав наиболее близкий эквивалент и умение при переводе реалий с одного языка на другой не подменять культурно обусловленных концептов. Обязательным требованием при передаче семантики любого фразеологизма является эксплицирование заложенного в нем смысла.

И в этом случае мы можем способствовать успешной реализации национального проекта «Образование» с целью обеспечения соответствия качества подготовки обучающихся мировому уровню к концу 2024 года.

Литература:

1. Вежицка А. Сопоставление культур через посредство лексики и прагматики // Пер. с англ. А.Д. Шмелева. – М.: Языки славянской культуры, 2001. – 272 с.
2. Градская Т.В. Cross-Cultural Communication: the importance of Promoting Cross-Cultural Understanding in Language Education // Инновационные технологии в языковом образовании: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. Гос. Ун-та, 2008. – С. 77-82.
3. Градская Т.В. Идиомы как семантические единицы межкультурного дискурса (на материале русского, польского и английского языков) // Коммуникативные аспекты грамматики и текста II. – Rzeszów: Wydawnictwo uniwersytetu Rzeszowskiego, 2020. – С. 30-42.
4. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. – М.: изд-во «ЭТС», 2004. – 424 с.
5. Лингвистический энциклопедический словарь (ЛЭС) / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М., 2002. – 685 с.
6. Официальный интернет-ресурс Минпросвещения России.
7. Поршнева Е.Р. Базовая лингвистическая подготовка переводчика. – Н. Новгород: изд-во Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского, 2002. – 148 с.
8. Программа дисциплины «Практикум по культуре речевого общения» для направления подготовки дипломированных специалистов 629199 – «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – Москва, 2000.
9. Dictionary of Idioms and their origins by Linda & Roger Flavell. – London: Kyle Books, 2011. – 343 p.
10. Nigel Rees. A Word in Your Shell-like. – London: HarperCollins Publishers, 2006. – 768 p.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент Григорьев Евгений Николаевич

Сибайский институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Башкирский государственный университет» (г. Сибай);

доктор педагогических наук, доцент Валеев Азат Салимьянович

Сибайский институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Башкирский государственный университет» (г. Сибай);

кандидат педагогических наук, доцент Махмутов Юнир Мидхатович

Сибайский институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Башкирский государственный университет» (г. Сибай)

ЭЛЕКТРОННОЕ И ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности использования электронного и дистанционного образования в компетентностно-ориентированном образовательном процессе вуза. Уточняются особенности формирования компетенций в новых условиях.

Ключевые слова: электронное и дистанционное образование, компетенции, образовательный процесс вуза.

Annotation. The article discusses the features of the use of electronic and distance education in the competence-oriented educational process of the university. The specifics of the formation of competencies in the new conditions are specified.

Keywords: electronic and distance education, competencies, educational process of the university.

Введение. Новая реальность требует активного использования электронных и дистанционных образовательных технологий для реализации образовательного процесса высшей школы. В конце 2012 года был принят и в сентябре 2013 года был введен в действие новый Федеральный Закон «Об образовании в РФ», в статье 16 которого говорится, что «организации, осуществляющие образовательную деятельность, вправе применять электронное обучение, дистанционные образовательные технологии при реализации образовательных программ» [3].

В связи с реалиями сегодняшнего дня актуальность дистанционного обучения заключается в том, что результаты общественного прогресса, сегодня концентрируются в информационной сфере. В настоящее время наступила эра информатики. Этап её развития в данный момент можно характеризовать как телекоммуникационный. Эта область общения, информации и знаний. Исходя из того, что профессиональные знания стареют очень быстро, необходимо их непрерывное совершенствование. Дистанционная форма обучения дает сегодня возможность создания систем массового непрерывного самообучения, всеобщего обмена информацией, независимо от наличия временных и пространственных поясов [1].

В начале третьего тысячелетия происходит переход от индустриального к информационному обществу, в котором знания и информация становятся основными производительными силами. В информационном обществе существенным образом изменяется стратегия образования, причем важнейшей его чертой является широкое использование информационных технологий [6].

Это, конечно, другая организационная модель формирования компетенций, имеющая ряд преимуществ и недостатков. К преимуществам можно отнести: возможность удаленного общения с преподавателем, участниками образовательного процесса; дополнительная возможность коммуникации в рамках самостоятельной работы студентов; возможность участия в дистанционном формате в олимпиадах, научных конференциях, различных конкурсах и др. В тоже время, присутствует ряд недостатков: сложности в отношении контроля компетенций студентов (качество усвоения учебного материала), мотивация некоторых студентов на обучение (потеря концентрации внимания вследствие длительного пребывания перед компьютером), технические проблемы (неустойчивое интернет-соединение, «слабые» устройства (компьютеры, мобильные устройства не позволяющие в силу несоответствия технических требований запускать необходимое программное обеспечение)) и др.

В настоящее время широкое распространение получает термин «смешанное (комбинированное) обучение» (blended learning), под которым понимают такую организацию образовательного процесса, при которой технологии электронного

обучения сочетаются с традиционным преподаванием в аудитории по расписанию в очном режиме (face-to-face learning). Становится понятным, что дистанционное обучение – это одна из возможных организационных моделей, реализуемых на базе электронного обучения [2].

С начала 2000-х годов появилось несколько версий этого определения. Изначально, в 2001 году, понятие трактовалось, как совмещение форм очного и дистанционного обучения (по версии Reay). В 2003 г., по мнению Bersin&Associates, определение смешанного обучения необходимо дополнить сочетанием учебных методов. В 2006 году, у Bonk, впервые появилось более четкое определение, объединяющее основные компоненты: формы и методы, учителя и учащегося, применение технических средств в сочетании с очным форматом. В институте К. Кристенсена определение более конкретизировали, дополнив, что элементы онлайн-обучения предполагают самостоятельный контроль учеником времени, темпа и места проведения занятий. Последнее определение, пока, взято за основу образовательной технологии [4].

Смешанное обучение имеет значимый недостаток. Он связан с онлайн-системой, которая имеет решающее значение в смешанном обучении. Подключение к Интернету является непременным условием смешанного обучения. Оно требуется для работы с курсом, как учителю, так и студентам. И если устойчивая Интернет-связь отсутствует, то это ставит под сомнение использование модели смешанного обучения в целом и ограничивает желания и возможности участников процесса обучения [5].

Особое внимание в рамках дистанционного формата обучения отводится личностным качествам студента, его мотивации на обучение. В силу того, что электронное и дистанционное обучение (даже если реализуется в групповой форме) осуществляется с индивидуального рабочего места, контроль за деятельностью студентов сильно усложняется. Эффективность и качество образовательного процесса при такой организации может сильно пострадать. Многие начинают зависеть от самого студента, он начинает выступать в роли субъекта образовательного процесса, а преподаватель занимает позицию тьютера, наставника.

Изложение основного материала статьи. В целях определения отношения студентов к дистанционной форме организации образовательного процесса было проведено тестирование. В опросе принимали участие студенты Сибайского института (филиала) ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет».

На вопрос «Нравится ли Вам дистанционный формат обучения?» 39% респондентов ответили, что им нравится учиться дистанционно, 45% – не нравится такая форма организации обучения, 16% – еще не определились (рис. 1). Следует отметить, что процент студентов, которым не нравится учиться дистанционно, достаточно высокий.

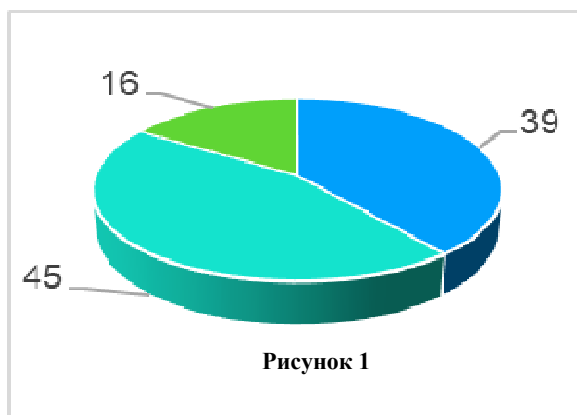


Рисунок 1

На вопрос «Как вы усваиваете материал в процессе дистанционного формата обучения?» 48% студентов ответили, что формат обучения не имеет значения, главное желание учиться, 21% ответили, что дистанционный формат удобен для обучения, 31% – дистанционный формат не удобен для обучения (рис. 2).

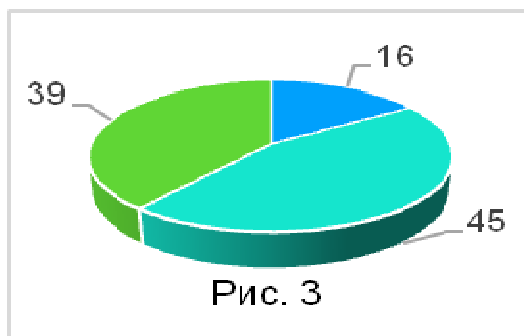


Рисунок 2

1/3 часть респондентов отмечает, что дистанционный формат не удобен, возможно, в силу субъективного мнения, недостаточно проработанного учебного материала, сложности при реализации передачи знаний на расстоянии и др. Восприятие учебного материала в процессе дистанционного и электронного обучения особое – при реализации такого процесса функция контроля со стороны преподавателя сводится к минимуму, у студента появляется возможность «перехитрить» преподавателя (положив перед монитором компьютера конспект, в целях его использования при контрольном срезе знаний; использовать Интернет для поиска ответов на вопросы при тестировании и др.).

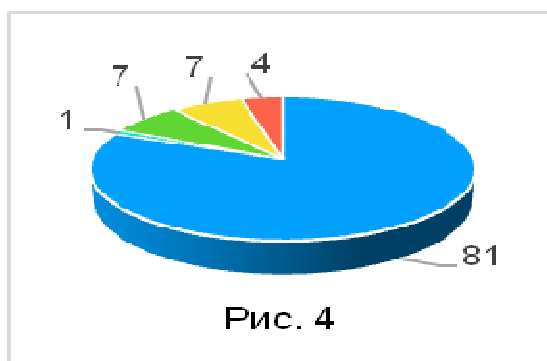
Интересная картина складывается в отношении доступности сети Интернет – 45% опрошенных студентов ответили, что у них нет сложностей с выходом в Интернет при дистанционном и электронном формате обучения. 39% студентов отметили сложности с выходом в интернет в силу его нестабильности (неустойчивая связь, недостаточная пропускная

способность и др.), 16% сослались на проблемы с интернетом, возникающие по причине территориальной расположенности населенного пункта. В результате 55 % отмечают сложности с сетью (рис. 3).



Необходимо отметить, что большой (55%) процент студентов имеет сложности с выходом в Интернет, это, конечно, говорит о нестабильности образовательного процесса в отношении этих студентов, что провоцирует неуспеваемость, трудности по усвоению учебного материала.

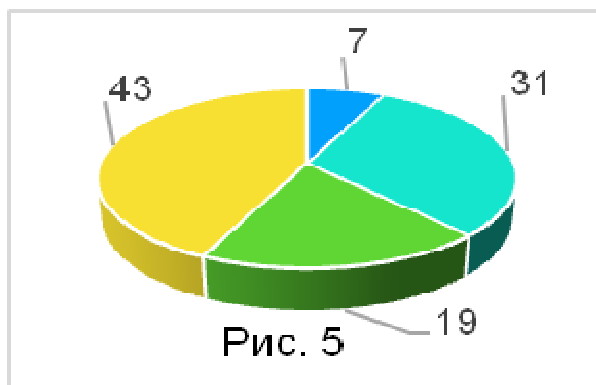
В отношении выявления программного обеспечения, для реализации образовательного процесса в дистанционном формате, мы получили данные: 81% – обучающихся использует Zoom, 1% – Skype, 7% – различные мессенджеры (Whats up, Telegram и др.), 7% – пользуются социальными сетями (В контакте, Facebook и др.), 4% – обучающихся пользуются другим программным обеспечением (рис. 4).



Полученные данные говорят о том, что основная масса студентов использует программное обеспечение Zoom, которое достаточно стабильно работает, доступно и понятно преподавателям и студентам (единственный недостаток – ограничение по времени в бесплатной версии). В целом, конечно, и преподаватели и студенты используют то программное обеспечение, которое декларирует администрация вуза. Как правило, наибольшей популярностью пользуются программы – Zoom и Skype. В перспективе хотелось бы увидеть централизованную (для организаций высшего образования – с дополнениями и особенностями для реализации образовательного процесса высшей школы) электронно-информационную образовательную среду, работающую так же стабильно, как программное обеспечение Zoom.

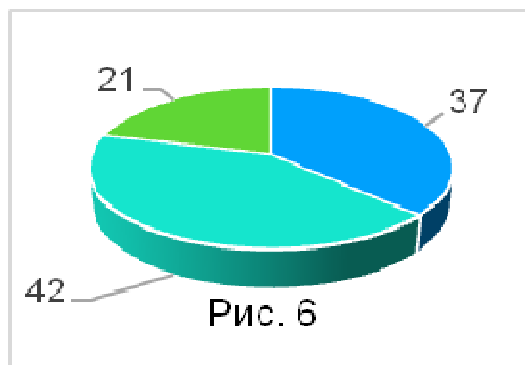
В тоже время, наблюдается необходимость унификации платформ сайтов организаций высшего образования (унификации раздела «сведения об образовательной организации» в контексте контента, недостаточно). Унификация бы позволила добиться ряда положительных моментов: серфинг по сайтам организаций стал бы более комфортен для пользователей (привычен и понятен несмотря на то, что контент разный; с технической точки зрения программное обеспечение работало бы более стабильно (все вузы сталкивались бы с одинаковыми проблемами, решаемыми централизованно и оперативно), управление сайтами было бы более удобно для администраторов (актуальное, современное программное обеспечение).

На вопрос о недостатках дистанционного обучения 43% опрошенных студентов отметили, что им не хватает «живого» общения с преподавателем, 19 % считают, что материал в дистанционном формате усваивать сложнее, 31% опрошенных считают, что мотивация при такой форме организации образовательного процесса (в силу ограниченного (недостаточного) общения с преподавателем) сильно снижается. 7% респондентов недостатком считают, что домашние задания приходится выполнять самостоятельно (рис. 5).



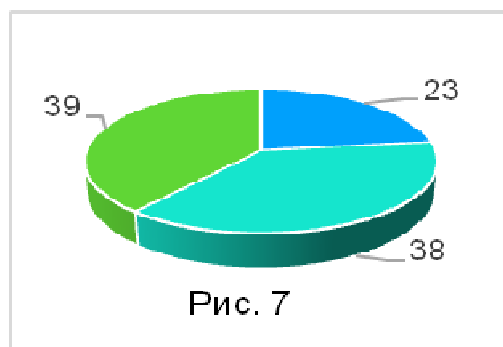
Анализируя полученные данные, можно отметить, что многие студенты (43%) обращают внимание на необходимость «живого» общения с преподавателем, получения эмоционального отклика при формировании знаний, умений, владений. Эта же мысль прослеживается и в других ответах – материал при дистанционном обучении усваивается сложнее (19%), самостоятельное выполнение домашних заданий (7%), 31% – считает, что падает мотивация на усвоение учебного материала. Кристаллизуется необходимость совершенствования дистанционного и электронного формата обучения – реализация нелинейного образовательного процесса (проектные методы работы, индивидуальные траектории развития и др.).

Преимуществами дистанционного обучения: 42% студентов считают возможность обучения без отрыва от работы (параллельное трудоустройство), 37% – возможность удаленного обучения, 21% – отсутствие волнения при ответах на семинарских занятиях (отсутствие «живой» аудитории – отсутствие волнения) (рис. 6).



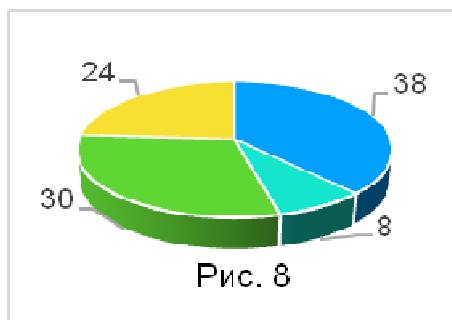
Неоспоримым преимуществом, конечно, является возможность обучения параллельно с выполнением профессиональной деятельности (особенно это удобно для студентов заочной формы обучения), но с точки зрения качества образовательного процесса возникают вопросы. Не все студенты отдают приоритет обучению в силу загруженности на работе (жертвуют образовательным процессом). Отсутствие волнения при ответах на семинарских занятиях, конечно, с одной стороны можно рассматривать как явление положительное, но с другой – это усугубляет имеющуюся у отдельных студентов сложность с общением, увеличивает масштабы проблемы.

На вопрос отношения к электронному и дистанционному обучению студенты ответили следующее: 23% – считают, что это будущее и к нему нужно привыкать, 38% – надеются, что электронное и дистанционное обучение скоро закончится и не получит дальнейшего распространения, 39% – считают, что эти виды образования можно рассматривать как дополнение к основному (традиционному) процессу (рис. 7).



Отношение студентов к дистанционному формату обучения, конечно, неоднозначное – многие считают, что традиционный формат удобнее, более привычен и стабилен, а все другое можно рассматривать как дополнение к основному образовательному процессу.

На вопрос о преимуществах и недостатках электронного и дистанционного образования студенты отвечают следующее: 38% респондентов отвечают, что им не хватает общения между собой (такой формат монотонен и утомителен), 8% – отвечают, что они концентрируются на обучении – это важно (лишнее общение отвлекает), 30% – отмечают большую нагрузку на опорно-двигательный аппарат и глаза (они сильно устают от компьютера), 24% – отвечают, что им все нравится (рис. 8).



Выводы. Рассуждая о преимуществах и недостатках электронного и дистанционного образования следует отметить, что для восприятия многих студентов эти форматы монотонны и скучны, они сильно устают в процессе такого обучения. В настоящее время только 24% отмечают, что им все нравится в электронном и дистанционном формате обучения. 8% – предпочитают концентрироваться на процессе обучения в независимости от формата. Но, учитывая тенденции развития общества – цифровизация неизбежна. Электронное и дистанционное образование плотно внедряется в образовательный процесс. Перед педагогическим сообществом актуализируется проблема – поиск и внедрение инновационных способов и методов организации нового (электронного и дистанционного) образовательного процесса, формирование компетенций в новом режиме.

Популярность приобретает виртуальная и дополненная реальность. Уже сегодня опираясь на эти технологии, можно поднять уровень эффективности образовательного процесса, посредством моделирования условий профессиональной деятельности, в которых можно формировать и проверять необходимые компетенции.

Резюмируя, можно констатировать, что электронное и дистанционное обучение плотно интегрируется в существующую систему образования. Необходимы новые формы, методы и технологии реализации образовательного процесса с учетом новых вызовов реальности и потребностей работодателей.

Литература:

1. Андреев А.А., Солдаткин В.И. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация. – М.: Издательство МЭСИ, 2010.
2. Викторова Т.С., Мушкатова М.С. Переход от дистанционного обучения к электронному на современном этапе. Электронный ресурс. Режим доступа: http://www.architekturbatlarusi.ru/PUBLIKACII/perehod_ot_distancionnogo_obucheniya_k_elektronnomu/ (дата обращения: 27.11.2014 г.).
3. ФЗ № 273-ФЗ от 21.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации».
4. Bonk C.J. & Graham C.R. Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs. – San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing, 2005
5. Логинова, А.В. Смешанное обучение: преимущества, ограничения и опасения / А.В. Логинова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2015. – № 7 (87). – С. 809-811. – URL: <https://moluch.ru/archive/87/16877/> (дата обращения: 22.04.2021).
6. Сагиндыкова, А.С. Актуальность дистанционного образования / А.С. Сагиндыкова, М.А. Тугамбекова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2015. – № 20 (100). – С. 495-498. – URL: <https://moluch.ru/archive/100/20703/> (дата обращения: 22.04.2021).

Педагогика

УДК 37.06

кандидат педагогических наук, доцент Гулевич Татьяна Михайловна
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);
кандидат педагогических наук, доцент Селезнева Елена Владимировна
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);
студентка 3 курса Морова Ранса Викторовна
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ КОНЦЕПЦИИ ПОДРОСТКОВОГО ОДИНОЧЕСТВА В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ

Аннотация. Каждый из нас, попадая в условия изоляции или оказавшись в непривычной обстановке, испытывает психологический шок. Под воздействием психогенных факторов нарушаются вегетативные реакции, нарастает тревожность, приводящая к глубокой депрессии. Одиночество в жизни человека в целом играет негативную роль, нанося большой ущерб развитию личности, что связано с ее деформацией и раздвоением. Глубокие психические изменения сопровождаются таким ощущением, как невозможность занять в социуме свое устойчивое положение. Человек начинает осознавать свою неполноценность в тех отношениях, которые лично значимы для него, испытывая при этом дефицит удовлетворения потребности в общении.

Ключевые слова: одиночество, подростки, социально-педагогическая поддержка, социализация, самооценка, социальная изоляция.

Annotation. Each of us, getting into isolation or finding ourselves in an unusual environment, experiences a psychological shock. Under the influence of psychogenic factors, vegetative reactions are disturbed, anxiety increases, leading to deep depression. Loneliness in a person's life as a whole plays a negative role, causing great damage to the development of the individual, which is associated with its deformation and division. Deep mental changes are accompanied by such a feeling as the inability to occupy a stable position in society. A person begins to realize his inferiority in those relationships that are personally significant to him, while experiencing a lack of satisfaction of the need for communication.

Keywords: loneliness, adolescents, social and pedagogical support, socialization, self-esteem, social isolation.

Введение. Недоразвитость конструктивных отношений с окружающими людьми, недостаток чувства общности с социумом затрудняет процесс регуляции социальных контактов, разрушает развитие такой мотивационной сферы, как стремления, потребности и чувства. И как следствие, полноценного развития психики и личности не происходит.

Сегодня проблема одиночества является одной из актуальных потому, что она выступает как исходная обреченности, как отверженность и заброшенность. Люди, переживающие бессмысленность своего существования, постоянно испытывают страх и собственную беспомощность из-за ограниченных личных связей с другими людьми, что коренным образом меняет социальное самочувствие человека.

Невозможность построения и сохранения желаемых отношений со значимыми для личности людьми вытекает в хроническую разобщенность с самим собой, формирует неспособность к преодолению эмоциональных барьеров с другими и, что самое страшное, может привести к утрате смысла собственной жизни.

Эти тревожащие тенденции диктуют необходимость рассмотрения феномена одиночества в его целостности уже хотя бы потому, что личность предоставлена сама себе и аккумулирует внимание на своем внутреннем мире, на своей деятельности и поступках.

Весьма примечателен и тот факт, что общество, переживая социально-экономические кризисы, провоцирует развитие одиночества. Данная проблема весьма актуальна в контексте особенностей развития социума XXI века: высокая стратификация общества, разобщенность людей в больших городах и эмоциональная холодность.

Принимая данную позицию, мы считаем, что личность может постоянно находиться среди людей, контактировать с ними, но вместе с этим чувствовать свою психологическую изоляцию от них.

Изложение основного материала статьи. Сложные перемены социально-экономического характера XXI века выдвинули на первый план и до предела обострили проблемы личностного развития не только у старшего поколения, но и у подростков, которые не нашли поддержки и понимания взрослых.

Подростки – это наименее адаптированная, социально и психологически уязвленная группа, которая несет на себе отпечаток всей неустроенности общества, его неопределенности и тревожности.

Своеобразие личности подростков, испытывающих чувство одиночества, представляет собой очень сложный и многофакторный феномен, проявляющийся в эмоциональной, поведенческой и когнитивной сферах.

Рассматривая подростковый возраст, нельзя не затронуть такую проблему, как проявление негативизма и увеличение числа ребят с девиантным поведением. Данное утверждение обусловлено еще и сменой ценностных ориентаций семей, их отрицательным психологическим благополучием.

Увеличивается процент распада семей, возрастает число неполных семей, все больше появляется подростков, склонных к бродяжничеству. Все это создает фон, на котором возникает ощущение одиночества, его переживание, приобретает острый характер, так как формируется низкий уровень самоуважения.

Отдельный акцент мы бы хотели поставить на том, что подростки вполне осознают изменения в собственной системе ценностей, в отношениях с окружающими, в той субъективной реальности, в которой происходит рефлексия личностных реконструкций.

Мы считаем, что кроме выше обозначенной проблемы, процесс успешного вхождения личности в широкий контекст социальных отношений затрудняет также кризис подросткового возраста. В результате межличностные отношения подростков характеризуются в ряде случаев напряженностью, непредсказуемостью и конфликтностью, а одним из наиболее острых ощущений становится чувство одиночества именно в подростковом возрасте.

На фоне сегодняшней нестабильной социальной ситуации происходит изменений субкультуры подростков. Поэтому на первый план выдвинулись неуверенность, социальная неопределенность и тревожность, то есть социально-педагогические и психолого-педагогические проблемы подросткового одиночества.

Если провести детальный анализ многих социально-педагогических проблем, то можно отнести одиночество подростков к такому базовому состоянию, на основе которого возникают конфликты, формируются комплексы, нарастает напряжение эмоциональной сферы, нарушается процесс коммуникации.

Заметное место во взглядах на проблему одиночества занимают философские подходы Г. Торо, С. Кьеркегора, М. Хайдеггера, а также исследования специалистов в области социальной психологии Э. Фромма, К. Роджерса, Р. Вейса, О. Н. Кузнецова, В.Н. Лебедева.

О том, что сегодня подростковая субкультура включает в себя большой спектр асоциальных проявлений, отмечали в своих работах Б.Н. Алмазов, Л.А. Грищенко, А.С. Белкин, В.Т. Кондратенко, А.Е. Личко.

Изучение изменения системы норм и ценностей и как следствие – изменение поведенческих реакций подростков, анализ динамики ощущений подростков в сторону негатива, выдвигаются названными исследователями в качестве актуальной проблемы.

В контексте нашего исследования заслуживает внимания позиция А.В. Мудрика, О.Б. Долгиновой и Б.Н. Алмазова, рассматривающих состояния, близкие одиночеству: уединение, социальная изоляция, социальная отчужденность.

Л.А. Беляева анализировала основания взаимосвязи социально-педагогической деятельности и социального воспитания.

Но классический взгляд на проблему данных состояний, свидетельствует о том, что они не рассматривались в совокупности и во взаимосвязи.

К. Юнг, Р. Вейс, К. Хорни, З. Фрейд, Д. Мейерс изучали одиночество, как специфическое переживание, с психологической точки зрения.

Характеризуя состояние изученности проблемы одиночества хотелось бы отметить, что исследованием данной темы также занимались Ю.Г. Волков, В.С. Поликарпов, О.В. Хухлаева, Т.Б. Джонсон, У.А. Садлер.

Но, уделяя большое внимание сущности одиночества, причинам его возникновения, характерным проявлениям, исследователей интересовало влияние данного явления на разных людей в разные возрастные периоды их жизни.

Тема одиночества подростков и их поддержки, как одна из значительных и социально значимых явлений, является предметом оживленных дискуссий, но в отечественной социальной педагогике она редко выступает в качестве самостоятельного предмета изучения.

К.А. Абульханова-Славская, Н.В. Казаринова, А.А. Бодалев одиночество рассматривали в контексте проблемы общения.

А.З. Рубинов, Г.В. Старшенбаум, Ю.П. Кошелева особенности одиночества видят в проблеме семейных отношений.

Однако, следует отметить, что все эти научные работы и публикации посвящены изучению одиночества как социально-психологического феномена и психологических особенностей подросткового возраста.

Наличие довольно значительного массива литературы по рассматриваемой проблеме свидетельствует о прорыве в осмыслении существенных сторон в области философии, психологии, в контексте анализа негативных влияний воспитательной среды.

Тем самым, создан определенный задел для продолжения теоретических изысканий по целому ряду важнейших аспектов проблемы подросткового одиночества и социально-педагогической поддержки несовершеннолетних, испытывающих трудности в социализации.

Историографический анализ показывает, что несмотря на множество статей, теорий и исследований, одиночество подростков входит в число наиважнейших проблем. А констатация этого факта свидетельствует о необходимости дальнейшего, более тщательного, исследования этого уникального феномена.

По проблеме одиночества несовершеннолетних специальных социально-педагогических исследований в отечественной литературе не имеется. Но можно отметить отдельные фрагменты работ И.С. Кона, А.В. Мудрика и О.Б. Долгиновой.

На наш взгляд О.Б. Долгинова сделала заслуживающую внимания попытку возрастного сравнительного анализа понятий.

Автор, опираясь на существующую теоретическую базу, приводит данные развёрнутого собственного эмпирического исследования. Но останавливается на привычном, традиционном, достаточно ограниченном понимании одиночества как содержательного переживания в рамках формальных ситуаций [5, с. 30].

Поставленная проблема имеет настолько важное значение, что ее дальнейшее изучение явилось приоритетнейшей задачей психолого-педагогических наук.

Особенность подросткового возраста заключается в том, что это период формирования самосознания личности, которая неизбежно столкнется с переживанием чувства одиночества.

Д.В. Ярцев, в своем труде «Особенности социализации современного подростка», подчеркивает, что для подростков наибольшую важность и ценность представляют сверстники [7]. Поэтому несовершеннолетние активно ищут тех, кто их будет ценить и понимать, устанавливают и закрепляют доверительные отношения с друзьями. Но если это хрупкое равновесие будет нарушено, то подросток неизбежно окажется в одиночестве, в социальной изоляции. Данную точку зрения разделяет и Рутман Э., отмечая при этом, что источником одиночества становится страх непонимания [4].

Ссылаясь на умозаключения отечественного ученого И.С. Кона можно отметить парадоксальность и противоречивость подросткового возраста, который характеризуется боязнью потерять свое собственное «Я».

По мнению И.С. Кона подросток, проявляя эмпатические чувства к близким друзьям, еще плохо осознает границы своего «Я» и вследствие этого общения приобретает тревожно-мнительный характер. Подросток, после неудачных попыток в общении со сверстниками убеждает себя в их бесполезности, что в будущем приведет его к одиночеству [2].

Для нас практический интерес представляют фундаментальные положения В. А. Сухомлинского, сформулировавшего одним из первых в отечественной педагогике определение одиночества – это «очень опасная рана, ... когда ребенок узнает и чувствует, что он никому не нужен» [6, с. 319].

Крайне важными для несовершеннолетних выступают элементы сближения и взаимопонимания, которые обеспечат изменения в содержании познавательного, эмоционального, ценностного и поведенческого компонентов.

Взросление усиливает процессы самопознания и самоутверждения, инициирует разлад внешней сети взаимоотношений и взаимосвязей внутреннего мира подростков.

Подростковое «Я» еще окончательно не определено и поэтому расплывчато, оценка сверстников становится куда важнее оценки родителей или значимых взрослых, что приводит к осложнениям во взаимоотношениях. Ребята начинают испытывать чувство внутренней пустоты, которую надо чем-то заполнить и, как следствие, увеличивается потребность в общении, но в тоже время повышается потребность в уединении [1, с. 62].

В связи с этим утверждением целесообразно акцентировать внимание на происходящих в развитии личности подростков изменениях, которые детерминируют необходимость оказания им помощи и поддержки с целью избежать одиночества.

В контексте нашего исследования заслуживает внимания именно социально-педагогическая поддержка подростков, переживающих одиночество, основанная на оказании социально-психологической, социально-бытовой, социально-информационной, социально-реабилитационной помощи.

Констатация факта, что одиночество входит в пятерку важнейших проблем, свидетельствует о необходимости тщательного и детального изучения этого феномена.

Важно отметить значительный вклад философов, психологов, педагогов в изучение социально-философских аспектов социально-педагогической поддержки несовершеннолетних в их социокультурном и личностно-индивидуальном мире.

Активные поиски ценностных ориентиров для несовершеннолетних велись К.Д. Ушинским, В.Н. Филипповым, В.Д. Шадриковым, В.И. Максакковой, А.Н. Орловым и др.

К актуализации «самости» человека апеллировали психологические изыскания Б.Г. Ананьева, А.Г. Асмолова, А. Маслоу, К. Роджерса, В.И. Слободчикова, Б.Ю. Шапиро и др.

Интересные подходы к идеям педагогической поддержки раскрываются в концепциях Е.А. Александровой, Ш.А. Амонашвили, Т.В. Анохиной, В.П. Бедерхановой, Е.В. Бондаревской, О.С. Газмана, М.И. Губановой, Н.Б. Крыловой, Н.Н. Михайловой, Т.А. Строковой, Н.Е. Щурковой, С.М. Юсфина.

На наш взгляд, в отношении подростков, переживающих одиночество, наиболее перспективным является именно социально-педагогический подход.

Мы поддерживаем позицию Л.В. Мардахаева, определяющего социально-педагогическую поддержку как «деятельность социального педагога по оказанию превентивной и оперативной помощи детям в решении их социальных проблем в среде жизнедеятельности» [3, с. 209]

Необходимо подчеркнуть, что, оказывая подросткам социально-педагогическую поддержку, социальный педагог должен все свои усилия оперативно направить на реализацию адресной превентивной технологии для предупреждения у них различного рода препятствий к общению со средой.

Несомненно, социально-педагогическая поддержка является интегративным основанием деятельности социального педагога, что подтверждается взаимосвязью и взаимодействием специалиста с подростками и социумом, профилактической направленностью на конкретного «адресата».

Кроме того, применение в комплексе превентивных средств с фасилитацией, позволит социальному педагогу побудить подростков к самостоятельному выбору стратегий поведения, способствующих успешной социализации и избеганию одиночества.

В среде подростков сегодня очень высок процент социально одиноких ребят и они, в большой степени, нуждаются в социально-педагогической поддержке, в особом подходе к решению их проблемы.

На первом этапе работы социальному педагогу нужно обязательно освоить особую технику установления контакта с подростками, переживающих одиночество.

В этой связи хотелось бы отметить такую главную задачу специалиста – это направить поведение несовершеннолетнего в конструктивное русло, установив для этого психологический контакт.

Такой шаг поможет снять напряжение в отношениях между ребенком и социальным педагогом, устраним недоверие, неопределенность и психологические барьеры. Применяв индивидуально-личностный подход, специалист тем самым, лучше познает психологические характеристики подростков.

Тщательно продумав поэтапность взаимодействия с подопечным, специалист сможет восстановить его способность к адаптации, через включение в позитивную социальную деятельность. Пошаговость контакта будет способствовать налаживанию коммуникативных связей.

Предотвратить асоциальное поведение, отрицательные поступки, корректировать возможные отклонения, контролировать поведение подростков, переживающих одиночество, социальному педагогу как раз и поможет непрерывающаяся коммуникация.

Социально-педагогическая деятельность обязательно должна предполагать формирование умений не просто принимать информацию, но и осмыслить ее. Таким образом, фундаментальную основу деятельности социального педагога должен составлять герменевтический подход, как универсального средства выражения мыслей.

Для герменевтической составляющей социально-педагогической деятельности главное в том, чтобы научить ребят проникать в духовный мир своего собеседника, в его мысли и чувства и на основе этого адекватно понимать смысл сказанного.

В соответствии с установкой психологического контакта с подростками в социальной педагогике выделяют следующие стадии:

- задавать вопросы, предполагающие только положительные ответы (накопление согласий);
- поиск хобби и нейтральных увлечений подростка;
- принятие особенностей поведения и качеств личности предлагаемых для общения;
- выявление особенностей личностной идентификации;
- переосмысление мотивов, которые затрудняют общение;
- выработка общих норм поведения и взаимодействия.

Выводы. Специалисту архи важно использовать специальные приемы, методы, средства и способы, чтобы помочь подростку снять затруднения в общении. Перевести подростка в контактное взаимодействие, создать предпосылки для нормальной коммуникации – это задача номер один.

Наметившееся взаимодействие социальный педагог должен использовать для того, чтобы как можно больше получить информации о подростке, установить мотивы его действий и намерений. Но при этом специалист не должен забывать, что такое равновесие очень хрупкое и надо очень осторожно вести беседу, выявляя ближайшие и отдаленные цели ребенка, его позиции и жизненные установки.

Доверительные отношения, которые сможет установить социальный педагог, откроют колоссальные возможности для обмена мнениями, суждениями, идеями, что также поможет лучше познать подростка. В обмен на доверие со стороны специалиста, подросток откроет взрослому сокровенные тайны своей души и сам будет стремиться получить интересные его указания. И вот здесь уместно упомянуть о такой важнейшей составляющей специалиста, как профессионализм, знание специальных технологий контакта, позволяющих эффективно оказать социально-педагогическую поддержку подросткам, переживающим одиночество.

Психологически грамотное применение технологии взаимодействия с подростками, переживающими одиночество поможет специалисту:

- снять барьеры, которые препятствуют продуктивному общению;
- сократить дистанцию межличностного общения;
- выстроить взаимоприемлемые и доверительные отношения.

Необходимо подчеркнуть, что социально-педагогическая поддержка подростков, переживающих одиночество имеет ряд специфических особенностей:

– во-первых, носит индивидуализированный характер, т.е. принимает форму контакта, помогающего взрослому и ребенку;

- во-вторых, всегда нацелена на установление приемлемых отношений между несовершеннолетними и обществом;
- в-третьих, оказание помощи подросткам через включение их в социально-активную деятельность.

Мы считаем необходимым еще раз подчеркнуть, что одной из серьезнейших проблем было и остается подростковое одиночество. Находясь в таком эмоциональном состоянии, когда взаимоотношения не складываются, отсутствуют дружба, привязанность, любовь, подростки становятся равнодушными друг к другу. Очень важно помочь ребятам избавиться от раздираемых противоречий и тогда каждый реальный позитивный результат, достигнутый благодаря активности самих подопечных, будет их позитивным опытом выстраивания отношений к самим себе и к окружающим.

Применительно к исследуемой проблеме мы бы хотели отметить социально-педагогическую поддержку подростков, переживающих одиночество как специфический вид, так как данная деятельность специалиста направлена на оказание содействия ребятам в поддержании и реабилитации их жизненных сил, освоение новых способов социального взаимодействия.

Литература:

1. Бубер Н. Проблема человека. Перспектива // Лабиринты одиночества. – М.: Просвещение, 2017. – 745 с.
2. Кон И.С. Ребенок и общество. – М.: Академия, 2003. – 316 с.
3. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: учебник. – М.: 2005, – С. 175
4. Рутман Э. Никто меня не понимает // Семья и школа. – 1996. – № 9. – С. 16-19.
5. Слободчиков И.М. Современные исследования переживания одиночества // Психологическая наука и образование. – 2007. – Том 12. – № 3. – С. 27-35.
6. Сухомлинский В.А. Родительская педагогика. Как любить детей. – Изд-во: Питер, 2017. – 208 с.
7. Ярцев Д.В. Особенности социализации современного подростка // Вопросы психологии. – 1999. – № 6. – С. 54-58.

Педагогика

УДК 378.2

старший преподаватель кафедры лингвистики Дахунова Фатима Каплановна
Северо-Кавказская государственная академия (г. Черкесск)

ДЕЙСТВЕННОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. В этой статье описываются информационные технологии в образовательном процессе, которые дают наиболее яркий эффект и увеличивают коэффициент усвоения новой темы студентами. Они также содействуют развитию профессиональных умений. В последнее время удаленному образованию уделяется огромное внимание. Используя инновационные технологии, можно увеличить число используемых методов обучения. В статье описываются интерактивные потенциалы, применяемые в системе удаленного обучения программ и систем доставки информации. Они дают возможность организовать и даже вызывать обратную связь. Они содействуют коммуникации и постоянно оказывают поддержку, что невозможно в большинстве обычных форм обучения.

Ключевые слова: информационные технологии, дистанционное обучение, образовательный процесс, нововведение, профессиональное образование.

Annotation. This article describes information technologies in the educational process that provide the most striking effect and increase the rate of assimilation of a new topic by students. They also use professional skills. Recently, great attention has been paid to distance education. Using innovative technologies, it is possible to increase the number of teaching methods used. The article

describes the interactive potentials used in the remote learning system for programs and information delivery systems. They provide an opportunity to organize and even elicit feedback. They facilitate communication and provide ongoing support that is not possible with most conventional forms of education.

Keywords: information technology, distance learning, educational process, innovation, professional education.

Введение. Сегодня при помощи компьютерных телекоммуникаций можно передавать знания и получать доступ к всевозможной учебной информации одинаково, а порой и намного действеннее, чем классические способы обучения.

Актуальность статьи обуславливается тем, что для повышения качества образования обязательным критерием является использование активных инновационных технологий обучения. Они дают возможность дать студентам нужный объем знаний и умений. Инновационные методы не могут целиком заменить традиционные, но они поднимают интерес студентов к обучению, а так же увеличивают объем запоминаемой ими информации.

Имеется несколько групп инновационных методов обучения.

К ним можно отнести:

- проблемное обучение;
- технологию формирования «критического мышления»;
- информационно-речевые технологии;
- проектные способы в обучении;
- технология употребления в обучении игровых способов;
- обучение в сотрудничестве (командная и групповая работа).

Следует уделить внимание и на удаленное обучение. Дистанционное обучение является одним из видов нововведений в развитии профессионального образования. Оно в России интенсивно развивается.

Термин "distance education" переводится на русский язык как «дистанционное обучение». Можно переводить как "дистантное образование" (distant education), "дистантное обучение" (distant learning).

Отдельные заграничные ученые, отводят особенную роль телекоммуникациям в образовании удаленного обучения. Они называют его как теле обучение (teletraining). Но чаще всего используется термин "дистанционное обучение".

Целью данной статьи является попытка изучения наиболее важных вопросов, связанных с применением современных технологий при обучении иностранному языку на современном этапе, описание возможности самостоятельного приобретения знаний в процессе решения практических задач или проблем.

Задачи, поставленные в статье:

- раскрыть психологические аспекты обучения иностранному языку;
- проанализировать теоретические аспекты интерактивных методов обучения;
- рассмотреть потенциалы применения интерактивных методов при обучении английскому языку, латинскому языку в ВУЗе.

Методы исследования, применявшиеся в данной работе включают в себя анализ теоретических наработок в сфере изучения влияния игровой деятельности на мотивацию в изучении иностранного языка, а также анализа использования игровых программ в обучении учащихся среднего звена [1].

Изложение основного материала статьи. Дистанционное обучение в качестве обучения без отрыва от производства возникло еще в начале XX столетия. Сейчас заочно можно приобрести не только высшее образование, но и выучить иностранный язык, подготовиться к поступлению в ВУЗ и т.д.

Экспертиза показала, что результативность и строение обучающих занятий, как и эффективность преподавания при удаленном обучении, иногда намного действеннее, чем при классических видах обучения. Последние цифровые технологии, такие как интерактивные диски CD-ROM, электронные доски объявлений, мультимедийный текст, которыми можно пользоваться посредством глобальной сети Интернет при помощи интерфейсов Mosaic и WWW могут не только вовлечь обучающихся в учебный процесс. Они могут руководить этим процессом в отличие от прочих классических учебных сфер [2].

Объединение звука, движения, фигуры и текста образует новую чрезвычайно богатую по своим потенциалам обучающую среду. С ее развитием вырастет и уровень втягивания обучающихся в процесс учебы.

Зарубежные эксперты показали, что к 2000 году наименьшим уровнем образования, требуемым для выживания социума, явилось высшее образование. Обучение такого количества студентов по очной форме едва ли смогут вынести бюджеты даже очень богатых государств. По этой причине за последнее время количество обучающихся нетрадиционными методами увеличивается быстрее количества студентов очных отделений. Всемирная склонность перехода к необычным видам образования видна и в умножении количества ВУЗов, которые обучают по этим принципам.

Целью развития СДО в мире является дача возможности любому обучающемуся, проживающему в любом месте, обучаться в любом колледже или вузе. В дальнейшем планируется переход от физического перемещения обучающихся из одной страны в другую к концепции мобильных идей, знаний и обучения для получения знаний при помощи обмена знаниями.

Существует три вида медиа:

1. Единичная медиа – применение какого-либо одного средства обучения и канала передачи информации по иностранному языку. К примеру, обучение посредством переписки, обучающих радио- или телепередач. В этом способе основным средством обучения английскому, латинскому и прочим языкам является печатный материал. Нет диалога, что сближает этот способ удаленного обучения с обычной заочной учебой.

2. Мультимедиа – применение многообразных средств обучения иностранным языкам: учебники, цифровые программы учебного направления на разнообразных носителях, аудио- и видеозаписи и т.п. Однако превалирует при этом односторонняя передача информации. При надобности употребляются элементы очного обучения – индивидуальные занятия обучающихся с педагогами, проведение итоговых обучающих занятий или консультаций, очный прием экзаменов и т.п.

3. Гипермедиа – модель удаленного обучения третьего поколения. Она предусматривает применение последних цифровых технологий при превалирующей роли цифровых телекоммуникаций. Самым простым видом при этом считается применение электронной почты и телеконференций, а также аудио обучение (совмещение телефона и телефакса) иностранным языкам. Далее эта модель удаленного обучения охватывает применение совмещения таких средств как видео, телефакс и телефон (для видеоконференций) и аудиографику при совместном обширном применении видеодисков, всевозможных гиперсредств, систем знаний и искусственного интеллекта [3].

Обучающие сервера, организованные учебными заведениями - это, в некотором роде, выход из стен университета. В его виртуальных помещениях так же, как и в обычных аудиториях, можно будет и лекцию послушать, и лабораторную работу по иностранному языку на виртуальной доске сделать. Можно найти способы для проектирования, выполнения

задач, моделирования спроектированной конструкции и т.д. Но вполне возможно, что все это станет прерогативой специализированных виртуальных учебных заведений – электронных открытых университетов без стен [5].

Необходимо подчеркнуть, что проектная методика не заменяет, а дополняет другие виды технологии обучения. Работа над проектами формирует воображение, креативное мышление, независимость и другие индивидуальные качества студентов.

Термин "дистанционное обучение" означает такое порядок учебного процесса, при котором педагог составляет учебный проект, в основном базирующийся на самостоятельной деятельности обучающегося. Такая способ обучения обосновывается тем, что обучающийся в основном, а иногда и целиком отделен от педагога в пространстве или во времени. Но диалог между студентами и преподавателями может осуществляться при помощи средств телекоммуникации. Удаленное обучение иностранным языкам дает возможность учиться жителям регионов, где нет других потенциалов для профессиональной подготовки или приобретения достойного высшего образования. Здесь нет университета нужного направления или преподавателей нужного уровня знаний [7].

Средства быстрого выхода к информации по цифровым сетям дали новые потенциалы удаленному обучению. В высших учебных заведениях они активно формируются в форме использования электронных книг и технологии обмена текстовой информацией при помощи электронной почты.

Сформированные средства телекоммуникации, использование спутниковых каналов связи, передача упакованного видеоизображения по цифровым сетям только недавно стали использоваться в практике удаленного образования. Это из-за отсутствия развитой инфраструктуры связи, дороговизной каналов связи и применяемого оборудования.

В дидактике приводится множество образцов инновационных технологий обучения студентов. Но не все они могут использоваться на практических занятиях по латинскому языку.

В сегодняшних условиях усовершенствования образования меняются цели и задачи, стоящие перед педагогом. Акцент передвигается с «усвоения знаний» на развитие «компетентностей».

Вводятся инновационные дидактические технологии, учитывающие формирование личных качеств студентов. Нынешние образовательные технологии являются основным условием роста качества образования, уменьшения нагрузки на обучающихся, более результативного использования времени [4].

Говоря о применении инновационных методов обучения, надо сосредоточить внимание на формировании критического мышления обучающихся и организацию индивидуальной работы на семинарских занятиях по латинскому языку.

Это комплекс способов, приёмов и методов, которые не только поднимают качество знаний. Они содействуют развитию профессиональных и общекультурных познаний студентов-медиков.

Критическое мышление как креативное, аналитическое мышление способствует решению следующих задач:

- дефиниция приоритетов;
- понимание личной ответственности;
- увеличение уровня работы с данными.

Индивидуальная деятельность обучающихся находится в тесной связи с формированием критического мышления. Организация индивидуальной работы студентов направлена на партнёрскую работу педагога при составлении плана занятия и оценивании результатов.

Проблема в преподавании и изучении латинского языка обусловлена тем, что из языка науки, культуры, юриспруденции и теологии он стал сугубо профессиональным языком медицинских работников. Это сделало его возможности более ограниченными, как для дальнейшего формирования, так и для преподавания. Это понизило интерес к прохождению этого отличного и богатого языка. Поэтому использование инновационных методов обучения на семинарских занятиях даст возможность усовершенствовать преподавание и восприятие его студентами-медиками.

Инновационные технологии содействуют развитию индивидуальных качеств студента-медика. Это коммуникабельность в разнообразных общественных группах и умение индивидуально формировать свой культурный уровень.

Выводы. Итак, можно сделать вывод о том, что доказать преимущество и эффективность стратегии интерактивного обучения можно только при прямом ее осуществлении в педагогической работе. Имеющиеся методы интерактивного обучения дают возможность реализовывать данный процесс довольно успешно.

Тема данной статьи связана еще и с объективной необходимостью улучшения качества обучения иностранному языку. Она становится еще более актуальной с использованием информационно-коммуникационных технологий в образовании.

Использование методов инновационных технологий дает возможность увеличить потенциалы преподавателя, а так же увеличить интерес студентов к изучению иностранного языка [6].

Применение инновационных методов не используется вместо классических способов преподавания предмета, а только дополняет и расширяет этот процесс.

Инновационные методы позволяют организовать условия для более полного раскрытия потенциалов обучающихся.

Такие инновационные методы, как метод проектов, групповая деятельность, вовремя распознают слабые места и недочеты в знаниях студентов. Это дает возможность преподавателю проанализировать это и делать ударение на этих упущениях.

Инновационные методы помогают расширять знания и умения преподавателя, а так же раскрывают его организаторские способности.

Дистанционная работа, как один из инновационных методов эффективно воздействует на качество знаний студентов, а так же на их потенциалы расширения умений и навыков работы с литературой.

Можно сделать вывод, что информационные технологии и дальше будут улучшаться, будут зарождаться новые технологии, новые возможности ИКТ, что потребует от преподавателя постоянно развиваться.

Литература:

1. Величко В.В. Инновационные методы в гражданском образовании. / В.В. Величко, Д.В. Карпиевич, Е.Ф. Карпиевич., Л.Г. Кириллук – Минск: 1999.
2. Кашлев С.С. Технология интерактивного обучения. / С. С Кашлев. – Минск: Белорусский верасень, 2005. – 176 с.
3. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык. / Н.Ф. Коряковцева. – Москва: АРКТИ, 2002.
4. Лепшокова Е.А. Развитие вариативных умений в условиях двуязычия / Лепшокова Е.А. // Традиции и инновации в системе образования: сборник научных статей. – Изд-во: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева: 2019. – С. 140-143.
5. Лепшокова Е.А. Некоторые концептуальные положения организации дистанционного обучения иностранному языку на базе компьютерных телекоммуникаций / Е.А. Лепшокова // Традиции и инновации в системе образования: сборник научных статей. – Изд-во: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева: 2020. – С. 109-114.

6. Лепшокова Е.А. Языковая ситуация и языковая политика в США / Е.А. Лепшокова // Традиции и инновации в системе образования: материалы XIII Международной научно-практической конференции. – Изд-во: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева: 2018. – С. 120-124.

7. Лепшокова Е.А. Значимость дистанционного обучения в условиях самоизоляции / Е.А. Лепшокова // Клычевские чтения: материалы научно-практической конференции с международным участием. – Изд-во: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2020. – С. 143-147

Педагогика

УДК 796.011.3

кандидат педагогических наук, доцент Джуккаев Мурат Халитович

Карачаево-Черкесский государственный университет имени Умара Джашуевича Алиева (г. Карачаевск);

кандидат педагогических наук, доцент Гогоберидзе Зураб Меджитович

Карачаево-Черкесский государственный университет имени Умара Джашуевича Алиева (г. Карачаевск)

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА РЕШЕНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ

Аннотация. Данная работа освещает влияние физической культуры на решение социальных проблем. Актуальность содержания статьи заключается в том, что в общественной жизни присутствуют разные виды деятельности, которым не уделяется должного внимания. В сознании членов социума укрепилось понятие, что это просто бесполезное занятие и трата времени. В школе урокам искусства, музыки и спорта отводится недостаточное внимание со стороны администрации школы и родителей, так как по этим предметом не проводится обязательное итоговое тестирование в конце учебного процесса. Научной новизной является то, что в статье описана важность физического воспитания для решения социальных проблем. В последнее время выросла его роль в создании баланса между всеми аспектами человеческой сущности: психическим, моральным или физическим.

Ключевые слова: физическая культура, социальные проблемы, человеческая сущность, искусство, музыка спорт.

Annotation. This work reflects the influence of physical culture on the solution of social problems. The relevance of the content of the article lies in the fact that in public life there are different types of activities that are not given due attention. In the minds of members of society the notion that this is just a useless exercise and a waste of time has become firmly established. The school administration and parents pay insufficient attention to lessons in art, music and sports, since there is no compulsory final testing in these subjects at the end of the educational process. The scientific novelty of the article is that it describes the importance of physical education for solving social problems. In recent years, its role has been growing in creating a balance between all aspects of the human essence: mental, moral or physical.

Keywords: physical culture, social problems, human essence, art, music, sports.

Введение. Сегодня физическая культура и спорт имеют большую социальную значимость. Они являются действенным способом физического формирования человека, роста и сохранения его здоровья. Это мир коммуникации и демонстрации общественной энергичности людей, рационального способа организации и проведения их свободного времени. Они также оказывают влияние и на иные стороны человеческой жизни: престиж и общественное положение, трудовую деятельность, на построение нравственно - интеллектуальных характеристик, ценностных ориентаций.

Физкультура и спорт дают всем членам общества огромные потенциалы для развития, для поднятия самооценки. Они учат радоваться успехам, расстраиваться над поражениями. Они учат радоваться и чувствовать гордость за безграничность допустимых потенциалов человека.

Физическое воспитание или спортивное воспитание относятся к тем видам воспитания, без которых невозможно формирование полноценного общества.

В статье поставлена цель, показать, что физическое воспитание или спорт стимулируют личность, придают физическую энергию, помогают вырабатывать отдельные важные нравственные качества. Личность в общественной и в частной жизни должна быть наделена различными навыками и умениями, хорошими манерами и положительными нравственными качествами. Физическое воспитание является неотъемлемой частью и основным компонентом государственного образования, которое люди получают в течение своей жизни.

Практическая значимость. В статье представлено, что физическое воспитание важно для поддержания формы и здоровья тела. Оно также способствует социальному развитию общества в целом. Многие важные социальные инициативы наших дней, особенно молодежные, имеют математические корни или связи в той или иной форме. Физическое воспитание помогает человеку позитивно взаимодействовать со своим окружением, а также укрепляет человеческую личность и совершенствует его коммуникативные навыки.

Изложение основного материала статьи. Спорт – очень сложное и иногда непоследовательное явление. Воздействие его на формирование человека противоречиво. Поэтому люди, занимающиеся спортом, видят в нем, то одну, то другую его сторону. Работа над собой, огромные физические и волевые упражнения, битва за наилучший итог, за победу в состязаниях воспринимаются спортсменами неодинаково.

Ясно, что, увлекаясь спортом, человек, прежде всего, улучшает и укрепляет свой организм, свою возможность распоряжаться своими двигательными действиями. Это имеет большое значение. Спорт, безусловно, является одним из главных средств совершенствования движений, формирования нужных человеку двигательных физических способностей. Во время занятий спортом укрепляется его воля, характер, улучшается умение распоряжаться собой, живо и точно разбираться в различных непростых обстоятельствах, вовремя разрешать проблемы. Спортсмен занимается вместе с приятелями, состязается с противниками и неизбежно набирает опыт коммуникации.

Люди, которые занимаются различными видами спорта, смогли установить прочные отношения с членами своего окружения и заслужить большое уважение со стороны других членов общества. Физическое воспитание ориентировано на то, чтобы личность была способна правильно использовать свой потенциал. “Нынешние реалии российского общества призывают к даче качественного высшего образования всевозможными методами: включением инновационных средств обучения, увеличением действенности технологий выстраивания хода учебы, разнообразием целей и предсказываемых итогов” [1, с. 272].

Социальное происхождение физической культуры, как одной из сфер социально потребной деятельности социума, обуславливается прямыми надобностями работы и прочих видов жизнедеятельности человека. Оно также определяется склонностями социума к обширному применению ее в виде одного из главнейших способов развития и заинтересованностью самих людей в своем совершенствовании.

Выявление вероятных потенциалов человека содействует развитию таких личностных качеств человека, как самоуверенность, твердость, скромность, желание и настоящая вероятность осилить трудности. Мерилом такого формирования относительно трудовых действий является его пригодность тем запросам производства, которые предъявляются к физической деятельности человека.

Физические возможности формируются, когда человек делается более универсальным с точки зрения развития двигательной способности и вероятности результативного показа им нужных действий в производстве. Физическая культура стоит в этом деле на первом месте.

Физическая культура является общностью истинной (практической) и совершенной (психической) деятельности. Во время этого процесса человек входит во взаимосвязи и взаимоотношения с социальным и природным миром. Чем теснее будут его взаимосвязи, тем полнее и слаженнее будет сформирован человек, тем больше будут его связи с окружающей средой.

Так как физическая культура есть доля цивилизации мира, то ей характерны общекультурные общественные функции.

На данном этапе правительство России уделяет большое внимание на то, чтобы молодое поколение с пользой использовало свое свободное время. Для этого по всей стране сооружаются комплексы для занятия спортом, для ведения здорового образа жизни. Молодежная политика направлена на ограждение молодежи от вредных привычек, так как здоровое поколение – залог развитого, цивилизованного общества.

Было построено множество университетских спортивных и специализированных центров, которые занимаются распространением спорта и физической культуры в обществе ввиду важности физического воспитания во всех аспектах. В учреждениях работают над созданием различных спортивных курсов для всех, кто желает к ним присоединиться, и поощряют научные исследования в этой области с целью их развития и продвижения.

Существуют организации, готовые компетентных педагогов, специализирующихся на физическом воспитании, которые могут передать остальным свой спортивный опыт, а также возможность заполнить все упущения, чтобы достичь успеха в различных видах спорта. «Они содействуют формированию креативных способностей. Они могут побудить к использованию теоретических знаний на практике» [2, с. 112].

Человек, развивая свою культуру, увлекается общественной работой, которая нацелена на сохранение и укрепление здоровья. Физическая культура способствует развитию психологии и физических данных человека. Но условием достижения успеха является активное занятие спортом.

Физическая культура составляет определенную область общественной культуры, но она важная и самостоятельная область. Эта область действия социума, которая решает вопросы государственной программы по упрочению, сохранению и выработыванию здоровья человека. Они используются согласно практическим потребностям общества. Этот вид культуры возник и начал свое развитие тогда, когда складывалась всеобщая культура социума [3].

Физическая культура является многогранным явлением общества. Она относится почти ко всем видам жизнедеятельности социума, глубоко проникает в структуру образа жизни личности. В результате занятия физической культурой личность приобретает всесторонние и гармоничные качества. Не следует считать физическую культуру только оздоровительной, укрепляющей организм – это слишком упрощенно. Это значит, не замечать её одушевляющей роли как источника созидательных сил, бодрого, жизнерадостного ощущения [4].

В общественной жизни, в системе среднего и высшего образования, воспитательной системе, в обыденной жизни и в сфере трудовой организации и здорового времяпровождения, физкультура выполняет разные функции. Эти функции способствуют формированию социального направления физкультурного движения. Участники настоящего движения работают над применением, расширением и приумножением значимости физкультуры среди подрастающего поколения и людей старшего возраста [7].

Как было указано выше, этот вид культуры выполняет разные социальные функции следующего содержания: образовательную, спортивную, прикладную, рекреативную, оздоровительно-восстановительную [6].

С 2017 года уменьшилось количество людей с диагнозом «алкоголизм» и «наркомания». Они осознают важность бережного отношения к своему здоровью и ведут более правильный образ жизни. Массовое занятие физической культурой и отказ от нездоровых повадок - признак современного общества. Социальные проблемы, такие как алкоголизм, наркомания решаются в связи с увеличением числа занимающихся спортом и физической культурой. Вопрос укрепления семьи решается посредством создания семейных программ физической культуры и спорта. Совместное посещение спортивных клубов будет способствовать сплоченности пары, позволит больше времени проводить друг с другом и с детьми [5].

Выводы. В социуме спорт является существенным способом формирования нового человека, совмещающего в себе внутреннее богатство, нравственную аккуратность и физическую безупречность. Он содействует увеличению общественной и трудовой предприимчивости людей, экономической действенности производства. Сейчас стоит задача превратить занятие физической культурой во всенародное. Его основой должна стать научно аргументированная программа развития, которое касается всех кругов социума.

Важнейшими задачами формирования подрастающего поколения являются:

- упрочение здоровья;
- правильное физическое формирование;
- передача подрастающему поколению необходимых навыков;
- умножение их опыта;
- помощь выработыванию основных морально-волевых свойств.

Итак, физическая культура содействует физическому улучшению, упрочению здоровья, верному и разумному использованию свободного времени, приспособлению человека в социуме. Она воздействуют на другие стороны существования: способствует росту трудовой деятельности, этических и умственных возможностей.

С каждым годом физическая культура становится труднее, увлекательнее. Количество людей, проявляющих заинтересованность спортом, регулярно растет. А, следовательно, систематически растет и воздействие физкультуры на всестороннее развитие личности.

Литература:

1. Лепшокова Е.А. Структурные и семантические особенности фразеологических единиц в современном английском и русском языках / Е.А. Лепшокова. // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2020 – № 4 (182). Часть 1 – С. 272-275

2. Лепшокова Е.А. Некоторые концептуальные положения организации дистанционного обучения иностранному языку на базе компьютерных телекоммуникаций / Е.А Лепшокова // Традиции и инновации в системе образования: Материалы международного сборника научных статей. Выпуск XIX – Карачаевск: Издательство: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2020. – С. 109-114

3. Лепшокова Е.А. Формирование творческих способностей у подростков на уроках английского языка в общеобразовательной школе / Е.А. Лепшокова // Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук – Карачаевск, 2004. – 23 с.
4. Лепшокова С.М. Формирование общечеловеческих нравственных ценностей старшеклассников в социокультурной среде / С.М. Лепшокова. // Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук – Карачаевск: Издательство: Карачаево-Черкесский гос. ун-т, 2003. – 23 с.
5. Тоторкулова К.А. Воспитание основ толерантности у дошкольников средствами физического воспитания / К.А. Тоторкулова // Традиции и инновации в системе образования. Материалы X международной конференции – Карачаевск: Издательство: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2017. – С. 285-289
6. Холодов Ж.К., Теория и методика физического воспитания и спорта / Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов // Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательский центр «Академия», 2003. – 480 с.
7. Эриксон Эрик Х. Детство и общество / Эрик Х. Эриксон. – Санкт-Петербург: АСТ, 1996. – 332 с.

Педагогика

УДК 378.046.4

научный сотрудник Жигалова Евгения Александровна

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Восточно-Сибирский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Иркутск)

ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СОТРУДНИКОВ МВД РОССИИ

Аннотация. Автор предлагает решать проблему повышения качества профессиональной подготовки сотрудников МВД России на современном этапе путём внедрения форм интерактивного обучения. В исследовании использовались описательный метод обзора научной литературы, сопоставительный анализ отечественной практики интерактивного обучения, метод моделирования организационно-педагогических условий внедрения форм интерактивного обучения в образовательный процесс вузов МВД (на примере курсов профессиональной подготовки лиц рядового и младшего начальствующего состава, впервые принятых на службу в органы внутренних дел Российской Федерации по должности «Полицейский»). В публикации представлена общая содержательная характеристика комплекса методов и форм интерактивного обучения, способствующих совершенствованию коммуникативных компетенций сотрудников полиции. Выявлено, что использование форм интерактивного обучения в подготовке сотрудников полиции позволяет реализовать компетентный и личностно-развивающий подходы; отбор методов и форм интерактивного обучения на курсах профессиональной подготовки должен согласовываться с профессиональными умениями слушателей, навыками социального и профессионального взаимодействия.

Ключевые слова: сотрудники полиции, общественно ориентированная деятельность, профессиональная подготовка, коммуникативные компетенции, интерактивное обучение.

Annotation. The author proposes to solve the problem of improving the quality of professional training of employees of the Ministry of Internal Affairs of Russia at the present stage through the introduction of forms of interactive learning. The descriptive method of scientific literature review, comparative analysis of the domestic practice of interactive learning, the method of modeling of organizational and pedagogical conditions of implementation of forms of interactive learning in the educational process of universities of the Ministry of Internal Affairs (on the example of training courses for privates and junior commanding officers, first hired to the Interior Ministry of the Russian Federation in the position of "Policeman") were used in the study. The publication presents a general substantive characteristic of a set of methods and forms of interactive training, contributing to the improvement of communicative competence of police officers. It is revealed that the use of forms of interactive learning in police training allows to implement competence and personality-development approaches; the selection of methods and forms of interactive learning in professional training courses should be consistent with the professional skills of students, skills of social and professional interaction.

Keywords: police officers, socially-oriented activities, professional training, communicative competences, interactive training.

Введение. Пандемия COVID-19 оказала влияние на все сферы жизнедеятельности человека, в том числе на деятельность правоохранительных органов, которые в условиях чрезвычайных полномочий властей играют ведущую роль и определяют жизнеспособность и эффективность государства. Как отмечается в докладе международной организации Global Initiative Against Transnational Organized Crime [23], вопрос легитимности полиции и доверия к правоохранительным органам становится главным фактором эффективности усилий государства для регулирования общественных отношений в условиях чрезвычайных режимов и неопределённости.

Деятельность полиции в Российской Федерации выступает частью государственной политики обеспечения безопасности, защиты прав и свобод граждан. Эффективность правоохранительной деятельности во многом зависит от уровня правового сознания граждан, роста общественных организаций правоохранительной направленности. Полиция и институты гражданского общества призваны стать партнёрами в практике обеспечения общественной безопасности [13]. Основой взаимодействия полиции и институтов гражданского общества является концепция общественно ориентированной деятельности полиции [11], направленная на предупреждение правонарушений, выявление причин и условий противоправного поведения, устранение последствий правонарушений.

Изложение основного материала статьи. В этой связи актуальным направлением курсов профессиональной подготовки сотрудников МВД России является формирование у них компетенций для осуществления общественно ориентированной деятельности. В современном государстве сотрудники полиции должны владеть не только высоким уровнем профессиональных и профессионально-специализированных компетенций, гражданско-правового сознания, но и коммуникативными компетенциями [17], позволяющими вести разговор в вежливой форме, используя корректный официально-деловой стиль речи.

Интерес к проблеме формирования коммуникативных компетенций подтверждают публикации, в которых рассматривается роль навыков социального позиционирования [10], диалогического мышления [15], навыков вербального и невербального общения [1] решения служебных задач оперативными сотрудниками полиции.

Формирование и развитие коммуникативных компетенций необходимо рассматривать в контексте теории интерактивного обучения [8; 2; 5], используя различные формы и методы интерактивного обучения [4; 7; 9; 21], в том числе в обучении юриспруденции [6].

Методы исследования. Обсуждение проблемы повышения качества профессиональной подготовки сотрудников полиции основывается на анализе современного опыта педагогической деятельности в вузах МВД России и предполагает

выдвижение гипотезы, направленной на обоснование потенциала интерактивных методов и форм обучения в формировании и развитии коммуникативных компетенций сотрудников МВД.

Теоретические предпосылки исследования. Специфика организации образовательного процесса в рамках курсов подготовки сотрудников полиции состоит в том, что:

- 1) слушатели, получив предварительную первоначальную подготовку в институте МВД, имея опыт службы в армии, различаются по уровню образования (общее среднее, средне-специальное или высшее (не юридическое) образование);
- 2) учебные группы отличаются разнообразием национально-этнического состава (русские, буряты, якуты, азербайджанцы, армяне, тувинцы и др.);
- 3) слушатели имеют непродолжительный первоначальный профессиональный опыт (в пределах 6-ти месяцев).

Отмеченные факторы обуславливают, на наш взгляд, необходимость целенаправленной педагогической деятельности, направленной на формирование и развитие коммуникативных компетенций как средства повышения качества профессиональной подготовки и общественно ориентированной деятельности сотрудников МВД. Решение этой задачи мы видим в использовании методов и форм интерактивного обучения.

Интерактивное обучение – это обучение во взаимодействии, в котором отражаются связи, отношения между людьми, взаимовлияние. Во взаимодействии происходят изменения в каждом из субъектов и объектах, на которые направлено взаимодействие. В педагогическом смысле взаимодействие составляет сущностную характеристику образовательного процесса, его содержание и способы определяются задачами воспитания и обучения людей [2]. Результатом педагогического взаимодействия становятся готовность к сотрудничеству, развитие способности к созидательной деятельности; терпимость к чужому мнению; умение вести диалог, искать и находить содержательные компромиссы.

Организация интерактивного обучения в рамках курсов профессиональной подготовки предполагает отбор комплекса методов и форм обучения, стимулирующих диалоговое общение слушателей с преподавателем и между собой. Важно обеспечить включённое обсуждение учебного материала, осознанное и лично пережитое усвоение знаний в процессе проблемно-аналитической, учебно-исследовательской деятельности. В результате интерактивного профессионально-адаптивного образовательного процесса у слушателей формируется личностный опыт применения знаний на практике, что очень важно в общественно ориентированной деятельности сотрудников МВД.

Методы и формы интерактивного обучения усиливают субъектность образовательной деятельности, превращая её в личностно значимый и общественно ориентированный процесс осмысленного изучения фактов, явлений и событий. Интерактивное обучение основано на понимании изучаемого материала, а не просто механическом запоминании информации, характерном для технократического (объясняющего) мышления. Интерактивное обучение основано не только на установлении связи между значениями, но и понимании – поиске их смысла, означивании смысла, осмыслении значения [19].

Наше предположение об эффективности методов и форм интерактивного обучения в вузах МВД подтверждается результатами исследования Н.В. Сердюк [18], позволившими использовать концепцию понимания в педагогической деятельности руководителя органа внутренних дел в целях формирования ценностей и целей служебной деятельности, самоидентификации сотрудника в профессиональной среде.

Для повышения качества образовательного процесса в вузах МВД России, развития у курсантов коммуникативных компетенций, необходимых в контексте общественно ориентированной профессиональной деятельности полицейских мы видим в использовании форм интерактивного обучения: лекции с фрагментами диалога, групповой анализ проблемно-дискуссионных ситуаций, онлайн-консультирование с элементами наставничества. При выборе форм интерактивного обучения мы опирались на ретроспективный опыт педагогической деятельности и публикации, в которых изучены возможности проблемного обучения в процессе профессионального саморазвития [22], иноязычной подготовки [12] курсантов вузов МВД России и др.

Лекция с фрагментами диалога может быть организована во время лекции, когда:

– преподаватель организует обсуждение актуальной профессиональной проблемной ситуации («Какой должна быть антикоррупционная деятельность государства?») и предоставляет слушателям возможность высказать и обосновать варианты решения, в этом случае происходит диалог между преподавателем и слушателем;

– преподаватель формулирует тезис, содержащий противоречивые точки зрения (например, «... сохранение жёстко централизованной федеральной модели построения полиции, как это определено в ФЗ «О полиции», не только создаёт предпосылку закрытости полиции от общественности, дистанционирования от населения, но и определяет необходимость поиска реализации решения проблемы разграничения полномочий федерального центра, субъектов РФ и муниципалитетов в обеспечении правопорядка и безопасности» [20]), затем предлагает принять или опровергнуть высказанные положения, в этот раз обсуждение происходит между слушателями.

Лекция с фрагментами диалога позволяет усилить понимание сути учебной информации, структурировать и применить её аргументации собственной точки зрения. Включённое обсуждение проблемной ситуации или тезиса усиливает социально-адаптивный эффект формирования коммуникативной компетенции: слушатель (сотрудник полиции) тренирует умение высказываться перед аудиторией, учится выбирать целесообразную лексику и грамотно формулировать высказывания. Возникает потребность в расширении словарного запаса, повышении уровня культуры речи и развитии навыков интерактивного взаимодействия с коллегами.

Групповой анализ проблемно-дискуссионных ситуаций направлен на формирование важнейшего компонента коммуникативной компетенции – готовности принять «другого» независимо от уровня образования, пола, возраста, национальных различий. Для такой учебной работы создаются малые группы (3-5 человек) для экспертизы проблемной ситуации правового характера (например, определение норм нравственной допустимости при задержании, обыске, освобождении заложника, пресечения действий в социальных сетях и т.п.). Формат малой группы позволяет обеспечить активное участие каждого слушателя в обсуждении, обменяться опытом профессиональной деятельности. Такой приём обеспечивает принцип использования имеющегося положительного жизненного опыта обучающегося в качестве базы обучения [16] – важнейший дидактический принцип обучения взрослых. Анализ ситуации осуществляется в виде последовательных шагов:

– «погружение» в ситуацию, понимание её специфики (происходит на основе чтения текстового материала, прослушивания аудио, просмотра видеоматериалов и др.);

– обсуждение ситуации в малой группе с последующим выдвижением рабочих вариантов решений (принимаются все варианты);

– презентация и защита предлагаемого варианта решения («Аргументируйте своё решение», «Обоснуйте точку зрения: согласие или отказ») организуется «по кругу», в результате выбирается наиболее обоснованный вариант;

– обсуждение материально-технического, организационно-правового, нравственно-этического обеспечения принятого решения;

- прогнозирование и обсуждение рисков принятого решения, пути их устранения;
- подготовка публичной защиты принятого варианта разрешения ситуации.

Групповой анализ проблемно-дискуссионных ситуаций способствует развитию у слушателей интеллектуальных навыков, навыков позитивного общения и работы в команде. Кроме того в условиях интерактивного обучения совершенствуются навыки самоорганизации и самоконтроля.

Онлайн-консультирование с элементами наставничества реализуется исключительно в форме взаимодействия слушателей, преподаватель здесь выступает только модератором. Организованное создание банка вопросов, интересующих слушателей, преподаватель проводит общую консультацию (совместно с сотрудниками библиотеки и информационно-технической службой вуза). Слушателей информируют об имеющихся Интернет-ресурсах, онлайн-сервисах (нормативные акты, электронные юридические библиотеки, электронные журналы «Кодекс», «Правоман», электронная версия газеты «Правовая культура», официальный сайт МВД России и др.).

Онлайн-консультация проводится с помощью сервиса видеоконференции (Skype) с использованием опции «Демонстрация экрана» для показа презентаций, видеофрагментов. Слушатели выступают в роли консультантов, представляющих реферативный обзор источников по наиболее значимым проблемам изучаемой дисциплины. После цикла онлайн-консультаций организуется групповое обсуждение сложных проблем с элементами педагогического наставничества [14]: наиболее подготовленные и опытные слушатели передают личный профессиональный опыт, знакомят с профессиональными традициями, раскрывают культуру профессии.

Таким образом, в процессе взаимного обучения отрабатываются навыки работы с информацией (поиск, оценка, выбор, сравнение; анализ, классификация, интерпретация, структурирование), что очень важно для формирования профессиональной компетентности сотрудников полиции. У слушателей развиваются навыки наглядного представления и доступного изложения теоретического материала, умение грамотно передать содержание обработанной информации, а также умение выступать публично, в том числе в виртуальной аудитории. Также развиваются навыки саморегулируемого обучения, самоорганизации, планирования.

Выводы. Таким образом, нами представлена содержательная характеристика форм интерактивного обучения, которые можно использовать в профессиональной подготовке лиц рядового и младшего начальствующего состава, впервые принятых на службу в органы внутренних дел Российской Федерации по должности «Полицейский». Выявлен потенциал интерактивного обучения в формировании коммуникативных компетенций для осуществления общественно ориентированной профессиональной деятельности полицейских. Полученные результаты будут применены в разработке модели интерактивного обучения слушателей на курсах подготовки сотрудников МВД России.

Литература:

1. Асянова С.Р. Основы психологической и педагогической техники в правоохранительной деятельности // Вестник Уфимского юридического института МВД России. – 2019, № 2 (84). – С. 90-96.
2. Гейхман Л.К. ИНТЕРАКТИВНЫЙ ПОДХОД КАК СОВРЕМЕННАЯ ТРАКТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ // Современные направления развития педагогической мысли и педагогика И.Е. Шварца: материалы международной научно-практической конференции (1-2 июня 2009 г., г. Пермь). Часть I / под ред. Л.А.Косолаповой, Н.Г. Липкиной, Г.Ф. Похмелкиной; Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь: ПГПУ, 2009. – 324с.
3. Гейхман Л.К. Интерактивное обучение общению: Общепедагогический подход: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.01. – Екатеринбург, 2003. – 426 с.
4. Голованова И.И. Практики интерактивного обучения [Текст]: [методическое пособие] / И.И. Голованова, Е.В. Асафова, Н.В. Телегина; Казанский федеральный ун-т. – Казань: Казанский ун-т, 2014. – 286 с.
5. Добрынина Т.Н. Интерактивное обучение в системе высшего образования [Текст] / Т.Н. Добрынина; М-во образования и науки РФ, Новосибирский гос. пед. ун-т. – 2-е изд. – Новосибирск, 2014; Новосибирск: НГПУ, 2014.
6. Еременко В.И. Активные и интерактивные методы обучения юристуденции [Текст]: монография / В.И. Еременко; Автономная некоммерческая орг. высш. проф. образования "Алтайская акад. экономики и права (ин-т)" (ААЭП). – Барнаул: Изд-во ААЭП, 2012. – 191 с.
7. Интерактивные формы обучения [Текст]: учебно-методическое пособие / М-во образования и науки РФ, ФГБОУ ВПО "Марийский гос. ун-т", Ин-т экономики, упр. и финансов; [сост. В.Б. Елагина]. – Йошкар-Ола: ФГБОУ ВПО "Марийский гос. ун-т", 2013. – 154 с.
8. Кавтарадзе Д.Н. Обучение и игра: введение в интерактивные методы обучения / Д.Н. Кавтарадзе. – 2-е изд. – Москва: Просвещение, 2009. – 173 с.
9. Колзина А.Л. Интерактивные формы обучения [Текст]: учебное пособие / А.Л. Колзина; М-во образования и науки РФ, "Удмуртский гос. ун-т". – Ижевск: Удмуртский гос. ун-т, 2013. – 23 с.
10. Кравцов О.Г., Балашова В.А., Цветков В.Л. Особенности социального позиционирования оперативных сотрудников полиции // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2018, № 4 (75). – С. 60-64.
11. Лавринович К.И. Общественно ориентированная деятельность полиции - характеристика современного правового государства // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2019. – № 4 (84). – С. 26-36.
12. МАЛКОВА Т.В., НАСИКА Е.А. ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ // ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ, 2019, №5-1. – С. 135-138.
13. Нижник Н.С. Полиция и гражданское общество: поиск вектора взаимодействия // Полицейская деятельность. – 2018, №5. – С. 52-66.
14. Никитина В.В. Роль наставничества в современном образовании // Отечественная и зарубежная педагогика, 2013, № 6 (15). – С. 50-56.
15. Полякова Т.А., Голикова Н.Л. Коммуникативное общение в профессиональной деятельности // Международный журнал прикладных наук и технологий «Integral». – 2019, № 3. – С. 496-501.
16. Рукавишников, Е.Л. Некоторые аспекты обучения взрослых / Е.Л. Рукавишников. – Текст: непосредственный // Проблемы и перспективы развития образования: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Пермь, май 2012 г.). – Пермь: Меркурий, 2012. – С. 156-158.
17. Свечников Н.И., Бердников Д.А. Особенности и проблемы в правоохранительной деятельности участкового уполномоченного полиции Российской Федерации // Вестник Пензенского государственного университета. – 2020, № 2 (30). – С. 3-8.
18. Сердюк Н.В. Теоретические основы развития герменевтического подхода в педагогической деятельности руководителя органа внутренних дел: автореферат дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.01 / Сердюк Наталья Владимировна; [Место защиты: Санкт-Петербургский военный институт внутренних войск МВД России]. – Санкт-Петербург, 2013. – 43 с.

19. Фроловская М.Н. Педагогика понимания в высшей школе [Текст]: монография / М.Н. Фроловская; М-во образования и науки РФ, Алтайский гос. ун-т, Каф. ЮНЕСКО. – Барнаул: Изд-во Алтайского гос. ун-та, 2013. – 254 с.
20. Ханин С.В. Тенденции и противоречия в развитии организационно-правовых основ взаимодействия полиции и общества в условиях становления демократии в России // Юридическая наука и практика: Вестник Нижегородской академии МВД России, 2017, № 4 (40). – С. 82-87.
21. Шевкун А.В. Интерактивные методы обучения: учебное пособие / А.В. Шевкун; Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Забайкальский государственный университет. – Чита: ЗабГУ, 2019. – 128 с.
22. Щуров Е.А. Технологии проблемного обучения в процессе профессионального саморазвития курсантов вузов МВД России // Вестник Краснодарского университета МВД России, 2013, № 2 (20). – С. 52-55.
23. CRIME AND CONTAGION. The impact of a pandemic on organized crime. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://globalinitiative.net/wp-content/uploads/2020/03/CovidPB1rev.04.04.v1.pdf> (Дата обращения: 20 декабря 2020).

Педагогика

УДК 376.42

кандидат педагогических наук, доцент **Задумова Наталья Павловна**

Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет (г. Санкт-Петербург)

К ВОПРОСУ ОБ ИЗУЧЕНИИ И ФОРМИРОВАНИИ ВНЕСИТУАТИВНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ СО ВЗРОСЛЫМ У ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Аннотация. В статье раскрыты особенности коммуникативно-речевого поведения детей с легкой и с умеренной умственной отсталостью в рамках внеситуативно-познавательного общения со взрослым (по М.И. Лисиной) с позиции представленности инициативных и реактивных реплик в диалоге, а также различных коммуникативных типов высказываний (сообщений, вопросов и т.п.). С учетом выявленных нарушений диалогического взаимодействия со взрослым определены задачи, содержание и приемы работы по формированию вербальных средств общения у детей с умственной отсталостью в рамках внеситуативно-познавательного общения со взрослым. Особое внимание сфокусировано на характеристике приемов коррекционно-логопедического воздействия по формированию содержательной стороны речи детей и языковых средств выражения коммуникативных намерений.

Ключевые слова: внеситуативно-познавательное общение, вербальные средства общения, диалог, коммуникативная ситуация, легкая умственная отсталость, умеренная умственная отсталость.

Annotation. The article reveals the features of the communicative and speech behavior of children with mild and moderate mental retardation in the framework of extra-situational and cognitive communication with adults (according to M.I. Lisina) from the position of the representation of initiative and reactive replicas in the dialogue, as well as various communicative types of statements (messages, questions, etc.). Taking into account the identified violations of dialogic interaction with adults, the tasks, content and methods of work on the formation of verbal means of communication in children with mental retardation in the framework of extra-situational and cognitive communication with adults are determined. Special attention is focused on the characteristics of the methods of correctional and speech therapy for the formation of the content side of children's speech and language means of expressing communicative intentions.

Keywords: non-situational-cognitive communication, verbal means of communication, dialogue, communicative situation, mild mental retardation, moderate mental retardation.

Введение. Умственная отсталость рассматривается как совокупность этиологически различных наследственных, врожденных или рано приобретенных стойких непрогрессирующих синдромов общей психической отсталости, приводящих к трудностям социальной адаптации в результате преобладающего интеллектуального дефекта [3]. К факторам, детерминирующим успешность коррекционной работы с детьми, имеющими интеллектуальную недостаточность, причисляют уровень сформированности у них как собственно речевой системы, так и навыков ее актуализации в целях коммуникации [2]. В соотвествии с этим специально организованная коррекционно-логопедическая работа, направленная на обогащение и усложнение содержания общения, формирование коммуникативных мотивов и вербальных средств их выражения обеспечит активизацию речевой деятельности детей с умственной отсталостью [1].

Изложение основного материала статьи. Генезис коммуникативной деятельности в сфере отношений «ребенок – взрослый» предполагает последовательное овладение ребенком ситуативно-личностной (до 6 мес.), ситуативно-деловой (6 мес. – 3 года), внеситуативно-познавательной (3-5 лет), внеситуативно-личностной (5-7 лет) формами общения [5]. Внеситуативно-познавательное общение заключается в совместном обсуждении событий, явлений и взаимоотношений в предметном мире на фоне специфического умственного, «теоретического» сотрудничества ребенка со взрослым. Познавательные мотивы общения детерминируют возникновение контекстной речи, характеризующейся относительной автономностью от наглядной, чувственно воспринимаемой ситуации, с одной стороны, и усложнением структурно-семантической организации высказываний, вариативностью используемых лексических единиц – с другой [7]. Таким образом, механизм перехода от ситуативной речи к контекстной (внеситуативной) лежит в сфере развития форм отражения и систематизации знаний о мире [6]. Переход от исключительного господства ситуативной речи к овладению контекстной рассматривается как основная линия развития речи [4, 5].

Исследование вербальных средств общения детей с умственной отсталостью на фоне внеситуативно-познавательного общения со взрослым осуществлялось в рамках экспериментальных ситуаций асимметричного взаимодействия: 1) участие в беседе на тему «Собака в жизни человека»; 2) совместное рассматривание книги познавательного содержания. В процессе беседы с ребенком, ознакомления с содержанием книги экспериментатор сообщал новые сведения, давал необходимые пояснения, реагировал на все обращения собеседника. Речь ребенка записывалась на диктофон.

В констатирующем эксперименте принимали участие 68 детей с интеллектуальной недостаточностью. Экспериментальную группу составили

34 ребенка (учащиеся первых-третьих классов) в возрасте 9-13 лет с нарушением интеллекта, диагностированным по МКБ-10 как умеренная умственная отсталость (F71). Контрольную группу составили 34 ребенка в возрасте 6-11 лет с легкой умственной отсталостью (F70).

В первой ситуации коммуникативного взаимодействия ребенку предлагалось продемонстрировать собственные знания о предмете диалога («Собака в жизни человека»). Дети с умеренной и легкой умственной отсталостью обнаружили неодинаковые возможности в плане как языкового оформления высказываний, так и активности в ходе вербального взаимодействия. Характерной для учащихся с умеренной умственной отсталостью была невысокая заинтересованность в

общении со взрослым, проявляющаяся в нерегулярной, избирательной реакции на инициативы экспериментатора, сосредоточенности на собственном поведении в ходе контакта. Можно предположить, что это связано с недостаточностью осознания себя как рассказчика в процессе взаимодействия, источника информации для собеседника, свойственной детям данной группы.

Математико-статистический анализ результатов исследования свидетельствует о наличии достоверных различий показателей, отражающих употребление детьми экспериментальной и контрольной групп реактивных высказываний, высказываний-сообщений ($p < 0,001$). Так, дети с легкой степенью умственной отсталости продемонстрировали более высокие (по сравнению с учащимися с умеренной умственной отсталостью) возможности в плане поддержания вербального взаимодействия и осуществления реплицирования в диалоге. Необходимо отметить, что активная ответная позиция в ходе развертывания диалога, отражающая реализацию коммуникантом роли слушателя, интерпретируется как подтверждение его готовности к речевому общению.

Во второй ситуации коммуникативного взаимодействия вниманию ребенка предлагалась детская книга, содержащая яркие красочные иллюстрации. Отмечено, что практически все дети, участвовавшие в исследовании, охотно приступали к рассматриванию иллюстраций. Вместе с тем осуществление данного вида деятельности протекало по-разному в группах, включающих детей с умеренной и легкой умственной отсталостью. Для 41,2% учащихся с умеренной умственной отсталостью характерным являлось быстрое истощение внимания в процессе рассматривания картинок, кратковременность и неустойчивость первоначального интереса, повышенная отвлекаемость. Кроме того, части детей данной группы (11,7%) было свойственно совершение неспецифических манипуляций (бросание книги и др.), что свидетельствует о несформированности познавательной потребности, заинтересованности в получении впечатлений и собственно адекватных представлений о книге как источнике информации. Отметим, что такие реакции были единичны в группе детей, имеющих легкую умственную отсталость (5,8%).

В целом, лишь 32,2% учащихся с умеренной умственной отсталостью проявляли заинтересованность в общении со взрослым, продуцируя реактивные, реже – инициативные реплики. Сосредоточенность на собственном поведении, наблюдаемая у 26,4% детей данной группы, выражалась в избирательной, нерегулярной реакции на обращения экспериментатора, продуцировании аутокотанд («Так, листай. Аккуратно листай...»). Такое поведение чаще было свойственно испытуемым с шизоформным синдромом, эписиндромом в общей картине интеллектуального дефекта.

В ходе развертывания диалогического взаимодействия с целью реализации коммуникативных интенций испытуемые с умеренной и легкой умственной отсталостью продуцировали высказывания, характеризующиеся принадлежностью различным коммуникативным типам (классам). Для выявления различий, проявляющихся в использовании детьми высказываний различной коммуникативной направленности, мы использовали методы математико-статистического анализа. Были выявлены значимые различия ($p < 0,001$) в употреблении детьми высказываний сообщающего, объясняющего характера, что обусловлено различной степенью нарушения познавательной деятельности, круга знаний и представлений об окружающем у детей с умеренной и легкой умственной отсталостью.

Достоверные различия характеризуют и показатели, касающиеся реализации детьми экспериментальной и контрольной групп как инициативных, так и реактивных реплик в диалоге со взрослым ($p < 0,001$). Более низкие возможности учащихся с умеренной умственной отсталостью при продуцировании указанных типов высказываний препятствуют развертыванию вербального взаимодействия со взрослым собеседником, свидетельствуют о слабости «познавательных» мотивов общения.

Наконец, учащимся с умеренной умственной отсталостью в большей степени, чем детям контрольной группы ($p < 0,001$), были свойственны высказывания эгоцентрического характера, не имеющие коммуникативной направленности и, соответственно, отнесенности к адресату. В целом, это свидетельствует о реализации детьми некооперативных (центрированных) тактик коммуникативного поведения.

Часть детей (20,6%) с легкой умственной отсталостью в ходе беседы обнаруживала способности к аргументации собственного мнения, высказыванию предположений, передаче впечатлений и представлений об окружающей действительности. Для этих детей являлось продуцирование реплик, представленных комплексом синтаксических конструкций, отражающих временные, пространственные, определительные, причинно-следственные, целевые отношения («А что, мост построили, чтобы люди не падали под колеса. Нельзя там ходить, а то машина задавит»), («А собаки не умеют пинать мяч, потому что неудобно. Они только так – носиком» и т.п.). Это свидетельствует о большей дифференцированности восприятия у детей с легкой умственной отсталостью, сформированности у них представлений о предметах и явлениях реального мира, в совокупности опосредующих языковое развитие.

Нами не было обнаружено достоверных различий в использовании испытуемыми вопросительных высказываний. Вместе с тем актуализация данных высказываний детьми с умеренной и легкой умственной отсталостью отличается качественным своеобразием. Учащиеся, составившие экспериментальную группу, чаще продуцировали высказывания, направленные на получение информации о наименовании объектов, действий (56% от общего количества вопросительных высказываний). Стереотипность выбора синтаксических средств оформления данного типа реплик, явления «сверхгенерализации» свидетельствуют об ограниченности круга синтаксисом, необходимых для выражения пространственных, временных, определительных и др. значений («Это как?» [в значении куда], «Что она стоит?» [почему стоит] и др.).

В то же время, вопросы детей с легкой умственной отсталостью отличались достаточным разнообразием как в содержательном отношении, так и в плане языкового оформления («А рака можно погладить? А его можно есть? А он вкусный? А зачем такой мост построили?» и др.), что обусловлено более высоким уровнем когнитивного и речевого развития детей указанной группы.

Вместе с тем, способности к постановке вопросов, касающихся причинной («Почему машина без мигалки едет?»), целевой («Зачем у рака это [раковина]?», («А зачем эти стрелки [о разметке на автодороге]?») обусловленности, встречающиеся у 26,5% детей с умеренной умственной отсталостью, свидетельствуют об их потребности в получении новых знаний, разъяснении и уточнении имеющихся представлений, потенциальных возможностях учащихся в плане познавательного общения со взрослым в целом.

Обобщая вышесказанное, отметим, что дети с легкой и (особенно) с умеренной умственной отсталостью испытывают затруднения при реализации коммуникативной роли слушателя в диалоге со взрослым. Вместе с тем, обнаружено, что включение во взаимодействие незнакомого материала (красочных книг, иллюстраций) способствует активизации речевой деятельности детей, продуцированию различных типов высказываний – сообщений, объяснений, вопросов.

Учитывая, что недостаточность познавательной активности детей с умственной отсталостью связана с дефицитом практического общения с предметным, социальным, природным миром, работа по формированию внеситуативно-познавательного общения со взрослым предполагает: 1) знакомство детей с различными материалами, их свойствами и назначением; 2) обогащение осязательных, обонятельных, вкусовых ощущений, зрительного и слухового восприятия; 3)

уточнение представлений о предметном мире, явлениях живой и неживой природы. В целом, это способствует усложнению содержательной стороны речи.

Процесс формирования представлений об окружающем направлен на овладение детьми познавательными установками «Что это такое?», «Что с этим можно делать?», «Зачем это нужно?», «Какой он (она, оно)?», «Почему он (она, оно) такой (-ая, -ое)?». При этом педагог ориентирует детей на овладение умениями дифференцировать объекты по ряду признаков, усвоение словесного обозначения данных признаков, качеств. С этой целью целесообразно использовать специальные упражнения, направленные на формирование у детей с умственной отсталостью следующих понятий:

а) глубокий – мелкий: переливание жидкости из одной посуды (глубокой кружки, тарелки, ведерка) в другую – мелкую; сравнение глубины луж, ручьев, впадин, ям и др.;

б) тихий – громкий: сравнение звучания музыкальных игрушек (барабана, погремушки и т.п.), бытовых приборов (телевизора, пылесоса, телефона, часов), громкой и шепотной речи;

в) легкий – тяжелый: подбрасывание вверх резинового мяча и воздушного шарика; наполнение одинаковых пластмассовых ведерок сухим и мокрым песком и др.;

г) мокрый – сухой: сравнение сухой и влажной земли в цветочных горшках при поливе цветов, сухого и мокрого после дождя асфальта во дворе и др.;

д) быстро – медленно: сравнение скорости перемещения по аналогичной твердой поверхности двух заводных машинок; сравнение времени, затрачиваемого при выкапывании ямок в земле большой и маленькой лопаткой, питье сока с помощью тонкой «соломинки» и без нее и др.

Организуемые таким образом занятия способствуют не механическому заучиванию детьми с умственной отсталостью отдельных слов и оборотов, а активному осмыслению и отображению в речи практического опыта, приобретаемого в различных видах деятельности.

Эффективным для стимуляции познавательной активности детей с умственной отсталостью является и совместное со взрослым рассматривание картинок, анализ их содержания и практическое усвоение на этой основе устойчивых оборотов, целых высказываний, неоднократно воспроизводимых в повторяющихся ситуациях познавательного общения («Был день, и на небе светило яркое ... солнце». «Зима. На улице лежит ... снег». «Мальчик заболел и позвал ... доктора». «Девочка взяла веник и начала ... подметать пол» и др.). Выполнение данных упражнений нацелено на осмысление ребенком семантических, логических, грамматических правил построения речевого высказывания. В процессе коррекционно-логопедической работы было замечено, что многократное воспроизведение детьми усвоенных высказываний (т.н. речевых «формул») сопровождалось эмоционально-положительными реакциями, обусловленными «узнаванием» знакомых персонажей, действий и качеств, готовностью к их словесному обозначению.

Выводы. Особенности познавательной деятельности детей с умственной отсталостью, дефицитность высших корковых функций, слабость аналитико-синтетической деятельности оказывают отрицательное влияние на весь процесс речевого и коммуникативного развития, овладение многообразием коммуникативных намерений и средств их адекватного языкового выражения. Работа по формированию коммуникативных мотивов и средств их выражения в рамках внеситуативно-познавательного общения со взрослым способствует когнитивному и личностному развитию детей с умственной отсталостью.

Литература:

1. Задумова Н.П. Логопедическая работа по формированию вербальных средств общения у детей с умеренной умственной отсталостью: дисс. ... канд. пед. наук. – СПб., 2005. – 252 с.
2. Задумова Н.П. Формирование вербальных средств общения у детей с умственной отсталостью: содержание и приемы логопедической работы/Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2021. – Вып 70. – Ч. 4. – С. 137-140.
3. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков. Руководство. – СПб.: Речь, 2003. – 391 с.
4. Лепская Н.И. Язык ребенка (онтогенез речевой коммуникации). – М.: МГУ, 1997. – 151 с.
5. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М.: Педагогика, 1986. – 143 с.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Изд-во «Питер», 1999. – 720 с.
7. Рузская А.Г., Рейнштейн А.Э. Речь детей двух-семи лет в общении со взрослым и сверстником // Генетические проблемы социальной психологии. Сб. статей / Под ред. Я.Л. Коломинского, М.И. Лисиной. – Минск: Изд-во «Университетское», 1985. – С. 88-96.

Педагогика

УДК 372.03

кандидат психологических наук, доцент Зайцева Светлана Александровна

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

кандидат педагогических наук Колесова Оксана Вячеславовна

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

кандидат педагогических наук, доцент Тивикова Светлана Константиновна

ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования» (г. Нижний Новгород)

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОХОДА НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Статья посвящена изучению проблемы применения дифференцированной работы на уроках технологии в начальной школе. Описаны приемы и способы дифференцированной работы при формировании опыта творческой деятельности у младших школьников.

Ключевые слова: младший школьник, урок технологии в начальной школе, дифференцированная работа, творческое мышление, виды дифференциации.

Annotation. The article is devoted to the study of the problem of using differentiated work in technology lessons in elementary school. The techniques and methods of differentiated work in the formation of the experience of creative activity in younger schoolchildren are described.

Keywords: junior student, technology lesson in primary school, differentiated work, creative thinking, types of differentiation.

Введение. В настоящее время теоретические и практико-ориентированные исследования многих педагогов-методистов и психологов направлены на поиск наиболее адекватных способов развития личности каждого ребенка. Тезис о том, что становление конкретного индивида осуществляется собственным, кардинально не похожим на другие путем, стал одним из центральных в современной педагогической науке. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования читаем о необходимости: «...дифференциации содержания в зависимости от интересов и образовательных потребностей обучающихся, которые обеспечивают углубленное изучение учебных предметов, предметных областей основной образовательной программы» [12, с. 27]. Именно поэтому дифференциация обучения и вопросы ее методического обеспечения являются сейчас весьма актуальными. В частности, успешность деятельности учителя начальной школы по развитию обучающихся в большой степени зависит от того, в какой мере он владеет приемами организации дифференцированного подхода к младшим школьникам.

Отметим, что работ, посвященных анализу использования дифференцированного обучения на уроках технологии крайне мало. Работа О.Д. Трегуб является исследованием, где обобщается опыт использования дифференциации на уроках технологии обучения в историческом и методическом аспектах [11]. В статьях И.Г. Веремеевой, В.И. Соломякиной, Т.А. Чужиновой [2], А.Ю. Поповой, Е.М. Иралиевой, Ю.В. Солнцевой [6], В.Ф. Хабибуллиной, Н.А. Куреновой, Г.Г. Зиганшиной [13], И.И. Габернкорн [3], В.Н. Починок [7], Н.И. Нечваль, Т.А. Секишевой, Н.Н. Солошенко [5], Т.А. Руновой, Е.Г. Гуцу, М.Д. Няголовой [9] обозначаются общие вопросы организации дифференцированной или групповой работы на уроках в начальной школе, использования технологии сотрудничества при формировании младшего школьника как субъекта учебной деятельности. Большое количество исследований посвящено использованию дифференциации при организации обучения на уроках математики в начальной школе [1, 8, 10].

Вместе с тем, на уроках технологии возможно не только решение задач организации дифференцированного подхода к каждому обучающемуся, но и развитие творческой деятельности обучающихся. Во-первых, предварительное планирование предстоящих трудовых действий – обязательный этап каждого урока технологии – предполагает развитие регулятивных универсальных учебных действий. Во-вторых, при формировании навыков трудовой культуры, гигиенических, коммуникативных, а также умений экономить материалы, усилия и время, развиваются такие новообразования младшего школьного возраста, как самоконтроль, самооценка, произвольное внимание. В-третьих, работы творческого характера весьма важны для психического и умственного развития обучающихся. В-четвертых, они развивают воссоздающее воображение и творческий подход младших школьников к работе.

Организация дифференцированного обучения на уроках технологии в начальной школе связывается многими исследователями с развитием опыта творческой деятельности детей [4]. Поскольку содержание уроков технологии определено программой и не ограничивает учителя строгими рамками учебника, то, подбирая объекты труда, он может предусмотреть творческие задания разной трудности и характера. Эти задания могут быть художественного или конструкторского плана, предназначены для индивидуального или коллективного выполнения и т.д. Для их решения всегда требуются работа воображения и напряженные умственные действия анализа и синтеза.

Итак, цель нашей статьи: показать возможности и особенности организации дифференцированного подхода к обучающимся на уроках технологии в начальной школе.

Изложение основного материала статьи. На уроках технологии возможна организация дифференциации обучения по объему, по уровню творчества, по степени помощи и степени самостоятельности. Опишем каждый вид дифференциации.

1. Дифференциация содержания трудовых учебных заданий по объему. Заключается в выборе младшими школьниками заданий, разных по объему.

Например, при изготовлении во 2-м классе переплета-сюрприза можно предложить обучающимся два варианта выполнения оснований для сувенира: а) оклеить картонные заготовки цветной бумагой; б) окантовать картонные заготовки цветной бумагой. В первом случае срезы картонных заготовок не будут закрыты цветной бумагой, что снизит качество выполнения изделий. Во втором же случае для достижения лучших результатов ребенку придется выполнить больший объем работы, хотя трудовые операции будут аналогичными. Необходимость использования уже известных знаний об окантовке картонных изделий в новой трудовой ситуации обеспечит формирование опыта творческой деятельности младших школьников.

Если этот способ дифференциации сочетать с другим – по уровню трудности, то можно увечить объем работы за счет изменения конструкции изделия. Тогда переплет-сюрприз выполняется с помощью не трех соединительных полос, а четырех. Это позволит обучающимся на основе предложенного способа выполнения изделия «открыть» новый, более сложный вариант поделки.

Дифференциацию по объему логично использовать в процессе работе с обучающимися с разным уровнем обучаемости и способностей. Это даст дополнительные возможности для индивидуального развития каждого младшего школьника.

2. Дифференциация трудовых учебных заданий по уровню творчества. Заключается в реализации творческих способностей обучающихся.

Обратимся к теме «Техническое моделирование», не всегда популярной среди учителей. Уроки по данной теме являются обобщающими. Они требуют от младших школьников применения в комплексе множества сложно формируемых трудовых умений. Так, для изготовления динамических игрушек, которые обучающиеся выполняют с удовольствием, необходимы умения обращаться с шаблоном, ножницами, линейкой, шилом, иглой и т.д.

Учитель может предусмотреть два типа заданий: репродуктивное – для младших школьников с низкой обучаемостью – и продуктивное – для более сильных учеников.

Репродуктивное задание: обучающиеся по плану, составленному вместе с педагогом, выполняют динамическую игрушку «Собачка» с одним подвижным соединением.

Продуктивное задание предполагает, что на основе усвоенного способа изготовления наименее простого варианта подвижного соединения обучающиеся создают собственный более сложный вариант поделки и оформляют ее. Это может быть, например, кукла, клоун, снеговик и т.п. с двумя подвижными соединениями (руками). В качестве подсказки учитель может предложить обучающимся шаблоны будущих изделий или расположить на доске рисунки возможных вариантов. В данном творческом задании ставится общая задача, а обучающиеся мысленно, опираясь на образец учителя, разрабатывают вариант своего решения.

Приведем еще один пример. Часто на уроках технологии в 3-м классе обучающиеся мастерят грузовики. Детали изделия – это рама, кабина, два узла подвижных колес, кузов. Репродуктивное построение урока предполагает, что школьники выполняют поделку по образцу и плану. Однако педагогу при этом совсем не сложно предложить всем обучающимся творческое задание, формирующее умение видеть необычное в обычном, новую функцию знакомого и привычного объекта. Для этого учителю достаточно принести в класс круглые банки из-под кофе, упаковки майонеза и

зубной пасты. В результате умело построенной беседы обучающиеся смогут придти к выводу о том, что все эти, казалось бы, уже ненужные предметы позволят им создать самые разные модели машин. Затем конструирование техники завершается: молоковоз, водовоз или бензовоз можно выполнить, используя круглые банки; муковоз или цементовоз получится, если соединить две упаковки майонеза; при изготовлении пожарной машины с лестницей используется разрезанная вдоль картонная коробочка от зубной пасты.

3. Дифференциация по степени помощи.

Одной из психологических особенностей младших школьников является низкий уровень саморегуляции. Такие обучающиеся не умеют себя контролировать в процессе учебной деятельности. Поэтому учителя начальной школы уделяют большое внимание формированию у обучающихся всех видов самоконтроля. В данном случае особенно эффективной будет использование дифференциации по степени помощи.

Так, направляющая и обучающая помощь первоклассникам может быть организована в процессе обучения приемам разметки по шаблону и экономии материалов. В начале урока педагог обращает внимание детей на две доски-помощницы. На первой в виде схемы дается памятка, ориентируясь на которую, обучающиеся точно воспроизведут алгоритм работы с шаблоном («обведи, вырежи, проверь»). На второй также представлена памятка по работе с шаблоном, но в виде подробной, предметно-инструкционной карты. Во время инструктажа учитель предлагает обучающимся проконтролировать себя при работе с шаблонами, обратившись вначале к первой доске-помощнице. Содержание этой доски представляет собой вариант направляющей помощи с актуализацией имеющихся у младших школьников знаний. И только в случае крайней необходимости следует обратиться ко второй доске. На второй доске – вариант обучающей помощи, где подробно сообщается о том, как нужно работать при разметке по шаблону.

4. Дифференциация по степени самостоятельности.

При осуществлении данного вида дифференциации учитель, отбирая изделия, должен руководствоваться правилом, что все трудовые операции по изготовлению объекта труда обучающимся хорошо известны.

На первом этапе урока после объявления темы, демонстрации образца и постановки учебных задач педагог предлагает младшим школьникам мысленно оценить собственные возможности самостоятельной работы над изделием. Ни анализ поделки, ни план предстоящей деятельности пока не дается. После этого часть детей, получив шаблоны, чертежи или эскизы, приступает к работе.

На втором этапе урока остальные обучающиеся с помощью учителя анализируют поделку. Часто анализа бывает достаточно, чтобы еще одна группа учеников, представив себе, из каких частей и деталей выполнено изделие, «домыслила» этапы его выполнения и включилась в процесс самостоятельной работы.

На третьем этапе урока педагог вместе с последней группой обучающихся составляет план и подробно разбирает всю последовательность работы над объектом труда.

Такая дифференциация эффективна при отработке приемов складывания изделий из бумаги, а также формировании чертежно-измерительных умений.

Целью нашего экспериментального исследования было показать возможности урока технологии в процессе формирования опыта творческой деятельности обучающихся в условиях использования различных видов дифференциации.

Наше исследование проходило во вторых классах, один из которых был экспериментальным, другой – контрольным. Всего в эксперименте приняло участие 62 обучающихся. Второклассники обучаются по учебно-методическому комплексу «Школа России». Для диагностики творческого мышления мы использовали фигурный тест Е. Торренса. Оценка творческого мышления производилась по трем субтестам и показателям «беглость», «оригинальность», «разработанность». Для удобства мы объединили уровни сформированности творческого мышления в три стандартных уровня: низкий, средний и высокий. Опишем результаты исследования.

По показателю «беглость» обучающиеся контрольного и экспериментального класса в целом показали средний уровень (56% и 59% соответственно). Высокий уровень продемонстрировали 13% обучающихся экспериментального класса и 15% обучающихся контрольного класса, низкий уровень – 31% обучающихся экспериментального класса и 26% обучающихся контрольного класса.

Показатель «оригинальность» оказался на низком уровне в обоих классах – 76% в экспериментальном классе и 75% в контрольном классе. Высокого уровня оригинальности мы не обнаружили в экспериментальном классе, в контрольном его показали только 2% обучающихся.

Показатель «разработанности» был выявлен у 57% второклассников экспериментального класса и 58% контрольного класса, что обозначается нами, как средний уровень сформированности показателя «разработанности». К высокому уровню можно отнести 17% обучающихся экспериментального класса и 15% обучающихся контрольного класса, к низкому – 26% и 27% обучающихся экспериментального и контрольного класса соответственно.

Таким образом, можно констатировать факт о среднем уровне сформированности показателей разработанности и беглости и низком уровне сформированности оригинальности, как в экспериментальном, так и в контрольном классах.

Опишем систему работы по формированию опыта творческой деятельности на уроках технологии с использованием дифференцированной работы. Ранее мы указывали на 4 вида дифференциации, однако при формировании творческой деятельности у обучающихся мы объединили некоторые виды дифференциации для усиления развивающей направленности уроков технологии.

1. Дифференциация по объему и степени творчества. При объединении данных видов дифференциации мы использовали прием постановки обучающегося в ситуацию необходимости осуществления творческого переноса.

На уроках по обработке бумаги дети усвоили способ выполнения мозаичной аппликации из нарезных или обрывных кусочков бумаги. При изготовлении аппликации из природных материалов мы предлагали обучающимся варианты материалов: чешуйки шишек, арбузные или тыквенные семечки, опилки, яичную скорлупу. Кроме того, мы использовали разные варианты сюжетных картинок, которые следовало выполнить, используя предложенные природные материалы.

Данная ситуация позволяла обеспечить необходимость осуществления творческого переноса уже известных умений в новую ситуацию. Используя новые материалы, младшие школьники перенесли усвоенные способы действий на создание продукта из новых материалов.

Аналогичным образом организовывалась работа по плетению из бумаги. Например, плетение закладки с надрезами в форме уголков и плетение корешка открытки. Способ выполнения един, но содержательно и технически наблюдается отличия. Творческая ситуация вновь обеспечивается за счет переноса уже известных знаний и умений в новую ситуацию.

Кроме того, перенос известных навыков в новую ситуацию осуществлялся при изготовлении стилизованного витража из бросовых материалов на основе умений, полученных обучающимися при выполнении подкройной аппликации из ткани.

2. Дифференциация по степени помощи и по степени самостоятельности. В процессе объединения данных видов дифференциации мы использовали прием постановки обучающегося в ситуацию необходимости выбора уровня сложности способа деятельности.

Например, при работе с тканью часть второклассников после объяснения учителя приступали к выполнению стежков. Другая часть второклассников испытывала трудности, поэтому учитель рекомендовал ответить обучающимся «да» на три вопроса при проверке качества выполнения своей работы:

1. Все ли стежки одинаковой длины?
2. Все ли расстояния между стежками одинаковые?
3. Все ли стежки находятся на одной прямой?

Выводы. На контрольном этапе эксперимента мы использовали тест Е. Торренса, но с другим стимульным материалом.

По показателю «беглость» и «разработанность» обучающиеся экспериментального класса показали более высокий уровень сформированности данного аспекта творческого мышления в целом: 18% и 25% второклассников показали высокий уровень беглости и разработанности, 57% и 52% – средний уровень сформированности, 25% и 23% - низкий уровень. Таким образом, мы наблюдаем увеличение количества обучающихся, находящихся на высоком уровне и значительное снижение второклассников, обладающих низким уровнем.

Динамика результатов по показателю «оригинальность» также обозначается нами как положительная: 7% второклассников находится на высоком уровне сформированности данного показателя, на констатирующем этапе высокий уровень отсутствовал. Также отмечаем положительную динамику низкого уровня (уменьшение с 76% до 58%) и среднего уровня (увеличение с 24% до 35%). Результаты тестирования контрольного класса изменились незначительно.

Таким образом, дифференцированное обучение на уроках технологии в начальной школе способствует формированию опыта творческой деятельности младших школьников.

Литература:

1. Антонова И.В., Черкашина К.В. О дифференцированной работе с учащимися при обучении математике в общеобразовательной школе // Научное отражение. – 2017. – №5-6 (9-10). – С. 17-20.
2. Веремеева И.Г., Соломякина В.И., Чужинова Т.А. Использование групповой и парной формы работы для продуктивной и творческой деятельности на уроке // В сборнике: Традиции и инновации в современной психологии и педагогике. Материалы Международной научно-практической конференции. – 2019. – С. 36-38.
3. Габернкорн И.И. Организация групповой учебной деятельности младших школьников // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – №63-1. – С. 73-76
4. Зайцева С.А., Красильникова Л.В. Диагностические иррациональные возможности урока технологии в начальной школе // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – №64-1. – С. 123-126.
5. Нечваль Н.И., Секишева Т.А., Солошенко Н.Н. Дифференцированное обучение как технология повышения качества современного образования // В сборнике: Инновационные подходы к решению социально-экономических, правовых и педагогических проблем в условиях развития современного общества. Материалы II Международной научно-практической конференции. – 2016. – С. 331-334.
6. Попова А.Ю., Иралиева В.М., Солнцева Ю.В. Организация дифференцированной работы с учащимися – эффективный способ повышения качества урока // В сборнике: Непрерывное педагогическое образование в контексте инновационных проектов общественного развития. Материалы VI Международной научно-практической конференции. – 2017. – С. 690-695.
7. Починок В.Н. Организация групповой работы в начальной школе // В сборнике: Традиции и инновации в педагогике начальной школы. – 2018. – С. 231-237.
8. Прусова И.А. Организация уровневой дифференциации при обучении второклассников решению составных текстовых задач // В сборнике: Современное начальное образование: опыт, реальность и перспективы. Сборник научных статей второй национальной научно-практической конференции. – 2020. – С. 146-153.
9. Рунова Т.А., Гуцу Е.Г., Няголова М.Д. Исследование становления отношений учебного сотрудничества младших школьников // Вестник Мининского университета. – 2019. – Т. 7, №3. – С. 12.
10. Селюкова Е.А., Путилина К.А. Групповая работа на уроках математики в начальной школе // В сборнике: Внедрение результатов инновационных разработок: проблемы и перспективы. Материалы Международной научно-практической конференции. – 2020. – С. 169-172.
11. Трегуб О.Д. Дифференцированный подход к учащимся на уроках трудового обучения // В сборнике: Проблемно-информационный подход к использованию средств современного образования: вопросы теории и практики. Материалы XIV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Образование на грани тысячелетий». – 2019. – С. 61-64.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – 2012. – С. 47.
13. Хабибуллина Ф.Г., Куренова Н.А., Зиганшина Г.Г. Технология дифференцированного обучения на уроках в начальной школе // В сборнике: Педагогика: традиции и инновации. Материалы VIII Международной научной конференции. – 2017. – С. 89-92.

Педагогика

УДК 378

директор Зенкина Анжелика Владимировна

Областное государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение «Смоленский строительный колледж» (г. Смоленск)

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО «ШКОЛА-КОЛЛЕДЖ-ПРЕДПРИЯТИЕ» КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ БУДУЩИХ РАБОЧИХ

Аннотация. Статья посвящена роли образовательного пространства «школы-колледжа-предприятия» в процессе формирования профессиональной социализации будущих рабочих. Рассмотрены механизмы создания образовательного пространства и их преимущества. Определены структурные блоки образовательного пространства, обеспечивающего возможность создания индивидуальной образовательной траектории для каждого обучающегося. Раскрыта специфика процесса профессиональной социализации в условиях образовательного пространства «школы-колледжа-предприятия».

Ключевые слова: образовательное пространство, профессиональная социализация, сетевое взаимодействие, интеграция, индивидуальная образовательная траектория.

Annotation. The article is devoted to the role of the educational space «school-college-enterprise» in the process of forming the professional socialization of future workers. The mechanisms of creating an educational space and their advantages are considered.

The structural blocks of the educational space that provides the possibility of creating an individual educational trajectory for each student are identified. The article reveals the specifics of the process of professional socialization in the conditions of the educational space of «school-college-enterprise».

Keywords: educational space, professional socialization, network interaction, integration, individual educational trajectory.

Введение. В настоящее время подготовка молодых рабочих, отвечающих современным общественным запросам, определяет новые подходы к профессиональному образованию. Успешность профессионального становления будущего рабочего, выбор правильного профессионального пути в соответствии с потребностями, осознание возможностей профессионального и личностного роста обеспечивается профессиональной социализации обучающихся, интегрирующей процессы обучения, воспитания, саморазвития, осознанной деятельности и др.

Создание образовательного пространства, как основы для формирования профессиональной социализации обучающихся, способствует конструированию благоприятных условий «для протекания на личностном уровне таких аспектов-этапов профессиональной социализации как: оценка возможностей удовлетворения своих потребностей в данной профессиональной деятельности; получение всесторонней информации о содержании профессиональной деятельности, ее статусно-ролевой структуре, выбор предпочтительных статусно-ролевых позиций в сфере профессиональной деятельности; формирование учебной стратегии по овладению профессиональной деятельностью; формирование и корректировка профессиональных диспозиций (ценностных ориентаций и установок)» [6].

Анализируя практику создания образовательного пространства учреждениями образования, можно выделить ряд тенденций, используемых при его формировании:

1) развитие многоуровневой системы обучения, которая характерна в первую очередь для профессиональной школы. Такая система организации профессионального образования обеспечивает широкую мобильность обучения и выбора будущей профессии;

2) интенсивное развитие образовательных дистанционных и онлайн платформ, широкое использование современных информационных технологий;

3) сетевое взаимодействие и интеграция образовательных организаций разного типа, например «школа-ВУЗ», «школа-колледж»;

4) сетевое взаимодействие и интеграция образовательных организаций с предприятиями («колледж-предприятие», «ВУЗ-предприятие»);

5) расширение взаимного сотрудничества с различными мировыми образовательными организациями, переход на обучение с использованием мировых стандартов.

Изложение основного материала статьи. Продуктивность формирования профессиональной социализации будущих рабочих зависит от возможностей общеобразовательных школ, как института начального этапа профессиональной социализации обучающихся, и профессиональных образовательных организаций, как института социализации, в котором происходят ее основные этапы. Ускоренное внедрение научных инновационных разработок, развитие наукоемких производств, информатизация экономики не позволяют образованию и бизнесу развиваться изолированно друг от друга и обуславливают совместную адаптацию ко всем изменениям, происходящим в обществе.

Таким образом, идея формирования образовательного пространства в условиях диалогового взаимодействия «школа-колледж-предприятие» обеспечивает ориентацию на всеобщую полезность и синергетический эффект за счет соединения воедино процессов «образование-общество-бизнес», что в целом позволяет создать оптимальную основу для формирования успешной профессиональной социализации будущих рабочих на всех этапах обучения.

Во взаимодействии «школа-колледж-предприятие» на работодателях, как на основных заказчиках подготовки кадров в соответствии с собственными потребностями, лежат обязанности по следующим направлениям деятельности:

– определение потребности в работниках, востребованных предприятием в текущей, среднесрочной и дальней перспективе;

– участие в разработке учебно-программного комплекса в соответствии с принципами практикоориентированности обучения и специфики предприятия, в том числе корректировка учебных программ, обеспечивающая интеграцию теории и практики; внедрение системы наставничества на предприятии в период организации производственных практик;

– участие в мероприятиях, направленных на профориентационную работу, на формирование профессиональной адаптации обучающихся к профессиональной деятельности, развитие профессионально-личностных качеств будущих работников;

– участие в оценке качества подготовленности выпускников к самостоятельной производственной деятельности.

К направлению деятельности образовательных организаций, как исполнителей заказа на подготовку кадров, в рамках сформированного образовательного пространства относятся:

– организация и проведение профориентационной работы совместно с представителями работодателей;

– проектирование образовательного процесса с опорой на компетентностный, контекстный и личностно-деятельностный подходы;

– организация процедур промежуточного контроля качества реализации профессиональной подготовки и профессиональной социализации обучающихся;

– информирование обучающихся о ситуации на рынке труда, кадровых потребностях региональной экономики, возможностях предприятий.

В процессе формирования профессиональной социализации будущих рабочих в условиях образовательного пространства, необходимо учитывать следующие аспекты:

1. Образование должно стать для человека сферой духовности, создавая условия для формирования мультикультурной личности, сочетающей в себе «гармоничное национальное самосознание, ориентацию на духовные ценности, толерантность и способность к межкультурному диалогу» [1].

2. Образование должно обеспечить профессионализацию: подготовку специалиста, востребованного на рынке труда, мотивированного к получению новых знаний и личностному росту, умеющего быстро адаптироваться в социуме.

3. Образование должно стать гарантом социальной востребованности человека в обществе, сформировав у выпускника умение к саморазвитию, творческой самореализации и самоактуализации.

Любое образовательное пространство, в том числе, пространство школы, колледжа, предприятия, само по себе неоднородно и состоит из различных компонентов. Все эти компоненты преобразуются в единое пространство, если их связи и взаимодействия приобретают интеграционный характер, а все процессы становятся преемственными и непрерывными.

Интеграция в целях создания образовательного пространства призвана:

– осуществить организационное слияние путем концентрации и оптимального применения материальных и человеческих ресурсов, которые становятся доступны более широким массам и обеспечивают условия для совместного развития;

- создать конкурентные преимущества, исключив «нездоровую» конкуренцию;
- оптимизировать затраты на реализацию образовательных услуг, в том числе и финансовые.

«Образовательное пространство, созданное на условиях сетевого взаимодействия, позволяет организациям для достижения общей цели развивать партнерские отношения, обмениваться или объединять ресурсы, совместно использовать их, при этом сохраняя свою уникальность» [4].

Таким образом, организованное в рамках образовательного пространства сетевое взаимодействие всех участников пространства (органов власти, образовательных организаций, профильных профессиональных организаций, предприятий) будет способствовать:

– выработке и практической реализации эффективных управленческих решений, что обеспечит формирование единой стратегии в вопросах организации профессиональной социализации будущих рабочих кадров, востребованных региональной экономикой;

- непрерывности образования, обуславливающее развитие мобильности в сфере образования;

– созданию условий для успешной профессиональной социализации обучающихся на всех уровнях обучения за счет консолидации и совместного использования ресурсов (материально-технических, учебно-методических, кадровых, информационных и др.) каждой отдельной организации;

- интеграции информационных потоков и организацию информационного обмена, что позволит своевременно и качественно обеспечивать всех заинтересованных субъектов необходимой и достоверной информацией;

– формированию единой системы мониторинга и разработке общих параметров, характеризующих качество образования, что позволит обеспечить доступность и повысить качество образования на всех уровнях и ступенях.

Многообразие образовательного пространства «школа-колледж-предприятие» дает возможность формирования разноуровневой профессиональной социализации путем построения образовательного процесса, способствующего моделированию будущей профессиональной деятельности. Формирование профессиональной социализации в условиях образовательного пространства «школа-колледж-предприятие» имеет многоуровневый характер с «четко выстроенной преемственностью, поскольку личность сопровождается от профильных классов общеобразовательных школ до послеколледжного образования в одном образовательном пространстве» [6].

В сформированном образовательном пространстве «школа-колледж-предприятие» мы выделяем структурные блоки: координационно-целевой, организационно-деятельностный, информационно-коммуникативный, оценочно-результативный.

Координационно-целевой блок образовательного пространства отражает вопросы целеполагания, определение ценностных ориентаций, постановку целей и задач, направленных на формирование профессиональной социализации в условиях созданного пространства; координацию пространственных многообразных связей, действий и поведений участников данного пространства для достижения единой цели.

Организационно-деятельностный блок – это совокупность условий и средств для построения любых образовательных траекторий, способствующих обученности индивида, его саморазвитию и профессиональному становлению. В данном блоке можно выделить две составляющие:

– содержательная составляющая, которая включает в себя интегративный подход к содержанию образования с ориентацией на требования рынка труда; практикоориентированный подход в реализации обучения; наличие в содержании образования мер, направленных на развития личности и его профессиональную социализацию;

– методическая составляющая, обеспечивает методическое сопровождение образовательных маршрутов, технологизацию образовательного процесса, использование передовых технологий и новейших практик.

Информатизация образования «проявляется в новых технологиях получения и хранения знания, «внепространственности» и ускорении получения информации...» [3]. В связи с этим важной составляющей образовательного пространства «школа-колледж-предприятие» является информационно-коммуникативный блок, обеспечивающий информационную насыщенность, обмен опытом, успешность взаимодействия всех участников данного пространства.

Созданная информационно-коммуникативная среда в рамках образовательного пространства «школа-колледж-предприятие» позволяет применять в организации образовательного процесса инновационные формы и современные педагогические технологии, основанные на свободном доступе всех субъектов образовательного процесса к распределенному информационному ресурсу вообще и образовательного назначения, в частности. Данный блок создает условия по формированию у студентов компетенций, обеспечивающих самостоятельный сбор, систематизацию материалов и анализ полученной информации, умение проектировать объекты, процессы и свою деятельность.

Оценочно-результативный блок предусматривает оценку уровня профессиональной социализации обучающихся в созданном образовательном пространстве «школа-колледж-предприятие».

В рамках данного блока реализуются следующие функции:

– оценка достижений запланированных целей и задач, поставленных при формировании профессиональной социализации обучающихся в условиях образовательного пространства «школа-колледж-предприятие»;

- сопоставление полученных результатов уровня профессиональной социализации с установленными критериями;

– корректировка системы профессиональной социализации, созданной в рамках образовательного пространства «школа-колледж-предприятие»;

– обобщение полученных результатов, их интерпретация, принятие решений о корректировке содержания модели образовательного пространства.

Таким образом, структура образовательного пространства «школа-колледж-предприятие» позволяет активизировать процесс профессиональной социализации обучающихся и его важные аспекты:

– расширение образовательно-профессиональной деятельности обучающихся за счет многоуровневости обучения; интеграции теоретического и практического обучения; внедрения внешних контекстов, обуславливающих трансформацию учебной деятельности обучающихся в профессиональную «с постепенной сменой потребностей, мотивов, целей, действий (поступков)» [2];

- формирование самосознания личности путем активации процесса профессиональной ориентации и профессионального самоопределения (создание профильных классов, реализации совместных профориентационных мероприятий, мастер-классов, групповых и индивидуальных тренингов;

– развитие профессиональной коммуникации посредством эффективно организованной производственной практики, где происходит профессиональное общение, передача профессиональных знаний, идентификация индивида как профессионала. Организация совместной профессиональной деятельности «студент-наставник» придает смысл

дальнейшей профессиональной деятельности будущего рабочего, происходит сопоставление индивидуальных и профессиональных целей и задач, актуализируется такой принцип профессиональной социализации, как принцип сопричастности, вытекающий из принципа корпоративности [6];

– развитие профессионально важных качеств личности: ответственности, стрессоустойчивости, самооценки, ориентации на конечный результат.

Выводы. Таким образом, рассматривая формирование профессиональной социализации будущих рабочих через призму пространственности, мы обеспечиваем разнообразие образовательных траекторий для каждого обучающегося, связанность и мозаичность образовательных ситуаций, направленных на развитие индивида, его профессиональное становление.

Литература:

1. Бакутина, Н.С. Взаимодействие органов власти, бизнеса и элементов гражданского общества в процессе политического управления инновационным развитием: автореф. дис. ... канд. полит. Наук / Н.С. Бакутиной. – Нижний Новгород, 2015. – 41 с.

2. Вербицкий А.А. Компетентный подход и теория контекстного обучения. – М.: ИЦ ПКПС. – 2004. – 84 с.

3. Горбачук, З.И. Информатизация образования: социокультурный контекст: дис. ... канд. социол. наук / З.И. Горбачук. – Ростов-н/Д, 2005. – 169 с.

4. Зенкина, А.В. Модель профессиональной социализации личности молодого рабочего в условиях образовательного пространства «школа-колледж-предприятие» / Педагогический журнал. – 2020. – Т. 10. – № 1-1. – С. 298-308.

5. Зенкина, А.В. Профессиональной социализации студентов колледжа в условиях образовательного пространства «школа-колледж-предприятие». Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68-1. – С. 128-132.

6. Разуваев С.Г., Желтов П.В. Многоуровневый образовательный комплекс как фактор оптимизации профессиональной социализации будущего специалиста // Известия ПГУ им. В.Г. Белинского. – 2012. – №28. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mnogourovnevyy-obrazovatelnyy-kompleks-kak-faktor-optimizatsii-professionalnoy-sotsializatsii-buduschego-spetsialista> (дата обращения: 09.02.2021).

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Зимина Евгения Константиновна

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

кандидат педагогических наук, доцент Деспамес Лидия Петровна

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

РОЛЬ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО – ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ

Аннотация. Статья посвящена проблеме гармонизации становления личности обучающегося и рассмотрена роль развития художественно-образного мышления в повышении эффективности этого процесса в условиях повсеместной цифровизации общества.

Ключевые слова: художественно-образное мышление, цифровизация, гармонизация, становления личности, обучающийся.

Annotation. The article is devoted to the problem of harmonization of the student's personality formation and the role of the development of artistic and imaginative thinking in increasing the efficiency of this process in the context of widespread digitalization of society is considered.

Keywords: artistic and imaginative thinking, digitalization, harmonization, personality formation, student.

Введение. В условиях изменений, происходящих в социальных и экономических структурах современного общества, вступившего в постиндустриальный период своего развития, отличающегося стремительно развивающейся цифровизацией во всех видах деятельности, остро стоит вопрос о перспективе развития обучающегося с минимальными деформационными процессами в становление его личности.

Главной причиной деформации личности является недостаточный эмоционально-чувственный опыт, что является результатом погружения в цифромилы, а следствием становится неспособность сформировать целостный образ действительности.

Развитие художественно-образного мышления способствует эмоционально-чувственному вживанию в образ и получению впечатлений от окружающего мира природы, предметов, искусства, что способно уменьшить деформационные процессы от цифровизации.

Формирование личности, отличающейся объективным восприятием действительности, отвечает парадигме современного гуманистического образования.

Изложение основного материала статьи. Важно отметить, что в современной педагогике утвердилась новая гуманистическая личностно-ориентированная парадигма педагогического образования, максимально опирающаяся на идею саморазвития личности [11].

Педагогика стала «гуманной, и ее, ценности общечеловеческого уровня, за которыми будущее» [1].

В то же время, перед образованием стоит задача подготовить личность готовую социализироваться в условиях повсеместной цифровизации.

Положительные аспекты цифровых технологий это появление новых:

- возможностей взаимодействия с новым материалом;
- инструментов и форматов для общения;
- ресурсов, доступных учащимся для самовыражения;
- средств, способствующих гибкости процесса обучения.

Однако исследователи отмечают, что цифровизация провоцирует определенную деформацию личности:

- поверхностное понимание;

- заторможенность в формировании эмоционально чувственного потенциала художественно-образного мышления;
- рефлексия почти невозможна;
- «многие вещи усваиваются напрямую, бессознательно» что легко использовать в манипулятивных целях» [10];
- сокращение межличностного общения;
- информационный стресс;
- рост агрессии;
- снижение культурного уровня;
- размывание традиционных ценностей [8].

Автор А.А. Строков делает акцент на возможные негативные последствия от цифровизации, как дегуманизация образовательных, а далее и всех иных социальных отношений, кризис интеллектуальной культуры, снижение творческих способностей, рост «прагматизма и индивидуализма на основе ценностей личного комфорта» [12, с. 15].

А.А. Вербицкий, рассматривая процесс цифрового обучения, обращает внимание на то, что оно в наибольшей степени направлено, на «интеллектуальную составляющую» личности, которая лишь «опосредованно воздействует и на некоторые другие составляющие» психики: биологическую и социальную, сознательную и бессознательную, эмоциональную, рациональную и иррациональную» [5].

С психолого-педагогических позиций процесс освоения окружающей природной и предметной действительности это соединение теоретического и практического: познания, опыта, эмоционально-чувственного и рационального мышления [7].

Таким образом, изучение окружающего мира, приобретение опыта, несомненно, требует развития не только интеллектуальной составляющей, но и эмоциональной – чувственной, сенсорной, что затруднено активизацией цифрового познания окружающего мира.

Причиной нарушения эмоционально-чувственного восприятия является замена естественных механизмов, способствующих вдумчивому оцениванию происходящего, на цифровое мировосприятие. Все это по мере взросления может привести к отсутствию эмоциональной активности, и как следствие приобретает нечёткое, отрывочное, искаженное представление об окружающем мире, дающее недостаточно объективное понимание действительности, то есть происходят деформационные процессы в развитие обучающегося [4], [8].

Изучая специфику культуры информационного общества, исследователи часто делают акцент на клиповом мышлении, мозаичности культуры, характерных для современного поколения людей [2].

Обогатить «сенсорную палитру» способно развитие художественно-образного мышления, средствами творческой деятельности, отмечают авторы Н.В. Бигус, Н.Н. Цаль, А.Н. Бигус [3].

Важно отметить, что формирование эмоционального интеллекта является важным компонентом в любой деятельности, а не только творческой, «поскольку использование эмоций является неотъемлемой частью мышления, процесса принятия решения, мотивация и поведения» и влияет на эффективность дальнейшей деятельности в социуме [7].

Любая разумная деятельность, и в частности преобразовательная деятельность, протекает не только в материальном, но и в идеальном плане, где идеальное присутствует в виде образов или представлений.

Именно тогда, когда «человек вживается в образы и сопереживает, оценивает добро и зло, ценит теплоту человеческого общения», то есть когда формируются эмоции, и чувства происходит уменьшение деформационного процесса растущей личности от цифромиров [4].

Создавая новый образ, требуется пристально и напряженно всматриваться в зарождающиеся в сознании его очертания, вдумываться и уметь критически размышлять, представлять. Представляемый образ необходимо отчетливо и детально видеть, он должен отличаться конкретностью, чтобы далее найти способ наиболее точного воплощения воображаемого объекта [14].

Образ, являясь субъективной формой отражения окружающего мира в сознании человека, формируется на основе ощущений, впечатлений, памяти, воображения восприятия, представления или мышления. С точки зрения психологии «используется для обозначения особой формы результатов целостного отражения в психике человека действительности. Различают сенсорно-перцептивные и мыслительные образы» [9].

Неотъемлемой частью создания образа является восприятие, которое обогащает, способствует накоплению представлений, эмоционально-чувственных ощущений, дает материал для формирования образов. Восприятие объекта – это процесс анализа, наблюдения и обобщения, то есть изучение объекта, далее идет процесс представления, когда на основе уже изученной формы создается образ, который в дальнейшем находит воплощение в художественном произведении, продуктах дизайнерской деятельности и т.п.

Восприятие обусловлено двумя составляющими:

1. Анатомическими и психофизиологическими характеристиками человека воспринимающего и оценивающего внешние характеристики объекта.

2. Приобретенными особенностями личности понимания смыслового содержания воспринимаемой эстетической информации [15].

Составляющие первой группы это сенсорные процессы и они определяют элементарные качества объекта, которые определяют его пространственные характеристики, а составляющие второй группы обусловлены обучением, мотивацией личности, а также ее особенностями и накопленным опытом. эмоционально, чувственного, ассоциативного осмысления.

Авторы Н.В. Бигус, Н.Н. Цаль, А.Н. Бигус определяют, что «образ – это отражение окружающего мира, полученный посредством интеллектуального процесса «мышления» [3, с. 156].

Мышление – психический познавательный процесс, который отражает действительность обобщенными и опосредованными признаками. Так же мышление – это активный процесс, где источником выступает мотив и потребность человека в решении каких либо задач [13]. Мышление возникает в результате влияния окружающей среды, общения, обучения и воспитания.

Можно отметить, что умение мыслить образами представляет собой не только условие эффективного освоения обучающимися новых знаний, но и является фактором креативного их переустройства, а также содействует саморазвитию и познанию, что в существенной степени определяет результативность обучения и развития личности.

Художественный образ, это особая форма мыслительного процесса, который отображает действительность, возникающая при участии мышления, эмоций и чувств. Л.С. Выготский отмечает, что именно чувство, эмоция воплощается в образы, которые отражают эту эмоцию, чувство [6].

Отражение действительности является одной из форм художественно-образного мышления, эта форма в условиях творческого процесса определяется как творчество, когда создается образ материального или не материального объекта. Результатом художественно-образного мышления в творческой деятельности, является не только создание образного решения, но и его усовершенствование при участии познавательной деятельности.

Художественный образ «присущая искусству форма отражения действительности выражение отношения к ней художника, раскрывающая общее через конкретное и осуществляемая в творческом процессе» [9, с. 9].

Создание художественного образа начинается с его представления. Представление, как следующая позиция определения художественно-образного мышления, передает образы того или иного предмета, явления, которые уже ранее были восприняты и прочувствованы. Выделяют две формы представления, это воспоминание и воображение.

Восприятие и представление способствуют созданию художественного образа, который находит воплощение в создаваемом объекте. Функция и значение образа, состоит в том, что он позволяет понять сущность или конкретную часть предметов, вещей, человека в среде, саму действительность, а также взаимодействия людей их внешнюю составляющую и духовно-психологическую особенность.

Развитие художественно-образного мышления зависит от восприятия, представления и владения техникой воплощения создаваемого образа на творческой плоскости, в объеме или в цифровом формате.

Развитие художественно-образного мышления требует постепенного усложнения заданий по созданию художественных образов: от простого к более сложному, от небольших элементов к более масштабным, от отдельного объекта к более объединенной форме и т.д.

При помощи средств обобщения и абстрагирования появляются образы-понятия, умозаключения и суждения, которые в свою очередь проявляются как картинки, схемы или могут быть абстрактными. Процесс формирования образов происходит как упорядочивание действия в сознание, переработке информации и проявления готового результата. Синтез различных впечатлений и целостные образы позволяют конкретизировать ту или иную идею или содержание.

В результате цель замысла создаваемого художественного образа становится более понятной, идея реализуется и несет в себе эмоциональный настрой. Воплощение художественного образа требует поиска и анализа средств, приемов и форм его выполнения.

Созданный художественный образ открыт для познания зрителем, он находит отражение в их эмоционально-чувственном развитии, в восприятии образа, созданного художником и становится объектом для межличностного общения.

Выводы. Актуализация развития художественно-образного мышления обусловлена тем, что способствует обогащению всех сенсорных процессов посредством получения содержательной эстетической информации: впечатлений от окружающего мира и искусства, то есть всего того, что способно повысить эффективность гармоничного развития, ориентированной на общечеловеческие ценности, личности.

Процесс поиска художественного решения создаваемого образа снижает риски формирования поверхностного, клипового мышления, способствует вдумчивому, сознательному анализу, оцениванию и осмыслению процессов происходящих в действительности, направлен на переработку, полученной информации, ощущений и проявляется в готовом результате. Синтез различных впечатлений в целостные образы позволяет конкретизировать ту или иную идею или содержание.

Все это способно повысить уровень культурного развития личности, снизить информационный стресс, способствовать межличностному общению участвующих в творческом процессе создания нового образа объекта на основе эстетических ценностей.

Организация занятий, направленных на развитие художественно-образного мышления, позволит восполнить и сформировать объективное эмоционально-чувственное понимание эстетики природного и предметного мира, что важно в условиях повсеместной цифровизации с целью снижения деформационных процессов личности от погружения в цифровое пространство и отвечает требованиям современной гуманистической педагогики.

Литература:

1. Абдрафикова А.Р. Гуманистическая парадигма современного образования // Вестник Красноярского государственного университета им. В.П. Астафьева. – 2012. – №2(20). – С. 13-18. (Дата обращения 12.02.2021).
2. Афанасьев С.В. Обоснование актуальности разработки субстратно-атрибутивной модели информационной культуры в рамках философии культуры. // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8, №3. – С. 10. – URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1125/800>. (Дата обращения 10.02.2021).
3. Бигус Н.В. Формирование художественно-образного мышления учащихся на основе синтеза искусств // Наука и школа. – 2015. – №6. – С. 155-163.
4. Буданов В.Г., Асеева И.А. Дорожные карты антропотехносферы XXI века // Экономические стратегии. – 2017. – Т.19. – №5(147). – С. 120-127.
5. Вербицкий А.А. Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы // Электронный научно-публицистический журнал "Номо Cyberus". – 2019. – №1(6). URL: http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019.
6. Выготский Л.С. Психология искусства: Анализ эстетической реакции. – М., 1998. – 414 с.
7. Зимица Е.К., Копий А.Г. Творческие проекты социальной направленности для становления личности будущего дизайнера // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2020. – № 2(54). URL: https://api-mag.kursksu.ru/api/v1/get_pdf/3629/ (Дата обращения 10.07.2020).
8. Кисляков П.А., Меерсон А.-Л.С., Силаева О.А., Дмитриева Е.Е. Восприятие молодежью социокультурных угроз цифровой трансформации общества // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8, №4. – С. 8 – URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1152/809> (Дата обращения 1.03.2021).
9. Макарова К.В. Формирование художественного в академическом рисунке портрета. На примере использования выразительных возможностей мягких графических материалов: монография: автореф.ди. ...к.пед.наук. – М., 2005. – 18 с.
10. Никулина Т.В., Стариченко Е.Б. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 8. – С. 107-113 – URL: <http://journals.uspu.ru/attachments/article/2133/14.pdf> С.108 (Дата обращения: 01.04.2021 г.).
11. Слепенкова Е.А., Аксёнов С.И. Становление и развитие педагогического образования в России: XVIII-XX ВВ // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 9, №1. – С. 9. – URL: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2021-9-1-7>. (Дата обращения: 01.04.2021 г.).
12. Строков А.А. Цифровизация образования: проблемы и перспективы // Вестник Мининского университета. – 2020, том 8, № 2. – С. 15. – URL: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2020-8-2-15> (Дата обращения 18.02.2021).
13. Ушанева, Ю.С. Понятие художественно-образного мышления в эстетике, психологии, педагогике. – 2009 г. URL: http://hses-online.ru/2009/03/13_00_02/07.pdf – URL: (Дата обращения 5.05.2019).
14. Хоружко Е.М., Зимица Е.К. Влияние нестандартных техник декоративно-прикладного искусства на развитие художественно-образного мышления / Инновационная деятельность в образовании. ФГБОУ ВО «НГПУ им. К. Минина». – Нижний Новгород, 2019 г. – С. 43-45.
15. Шаповал А.В. Отечественная экспериментальная эстетика в постиндустриальный период: монография // Нижегород. гос. арх-строит. ун-т. – Н.Новгород: ННГАСУ, 2009. – 168 с.

УДК 372.891

кандидат педагогических наук **Зулхарнаева Анастасия Васильевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение

высшего образования «Нижегородский государственный педагогический

университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

**ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ СПОСОБОВ ЭКОЛОГО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ
ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В КУЛЬТУРНОМ ЛАНДШАФТЕ**

Аннотация. Статья раскрывает теоретические и методические аспекты диагностики сформированности способов эколого-ориентированной жизнедеятельности личности обучающегося в культурном ландшафте. В основе разработки диагностики лежит интегральный подход, который позволяет проанализировать различные аспекты взаимодействия человека, как активного субъекта жизнедеятельности, с культурным ландшафтом на следующих уровнях - объективном, субъективном, интеробъективном, интерсубъективном. Субъективный уровень отражает восприятие культурного ландшафта как жизненного пространства субъекта. Объективный уровень раскрывает специфику творческого освоения культурного ландшафта, мотива в реализации культурно-экологической активности. Субъективный уровень отражает особенности присвоения ценностей культурного слоя ландшафта, их место в иерархии личных ценностей субъекта и формирование культурной идентичности. Интеробъективный уровень взаимодействия характеризуется созданием в сознании личности субъективно окрашенное представление о культурном ландшафте как целостной системе взаимодействующих объектов и явлений. Отмеченные уровни положены в основу выделения критериев и разработке диагностических материалов сформированности эколого-ориентированной жизнедеятельности обучающегося в культурном ландшафте.

Ключевые слова: устойчивое развитие, эколого-ориентированная жизнедеятельность, культурный ландшафт, интегральный подход, критерии диагностики способов эколого-ориентированной жизнедеятельности в культурном ландшафте.

Annotation. The article reveals the theoretical and methodological aspects of diagnostics of the formation of the methods of ecologically oriented life activity of the student's personality in the cultural landscape. The development of diagnostics is based on an integral approach that allows one to analyze various aspects of the interaction of a person, as an active subject of life, with a cultural landscape at the following levels - objective, subjective, interobjective, intersubjective. The subjective level reflects the perception of the cultural landscape as the subject's living space. The objective level reveals the specifics of the creative development of the cultural landscape, the motive in the implementation of cultural and ecological activity. The subjective level reflects the peculiarities of the assignment of values of the cultural layer of the landscape, their place in the hierarchy of the subject's personal values and the formation of cultural identity. The interobjective level of interaction is characterized by the creation in the consciousness of the individual of a subjectively colored idea of the cultural landscape as an integral system of interacting objects and phenomena. The noted levels are used as the basis for the selection of criteria and the development of diagnostic materials for the formation of an eco-oriented life activity of a student in a cultural landscape.

Keywords: sustainable development, eco-oriented life activity, cultural landscape, integral approach, criteria for diagnosing the methods of eco-oriented life activity in the cultural landscape.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта 19-013-00749 Код конкурса А «Исследование теоретических основ развития эколого-ориентированной жизнедеятельности школьников в культурном ландшафте»

Введение. На современном этапе развития человеческой цивилизации перед системой образования, выполняющей опережающую функцию, стоит задача в воспитании человека, способного обеспечить устойчивое развитие территорий различного уровня: глобальной, региональной, локальной. Выполнение данной задачи актуализирует развитие субъективного и ценностного отношения к ближайшему окружению, формирование представлений о ландшафте своего края как части общей картины мира человека, творческое освоение ландшафта своего края на основании устойчивого внутреннего мотива. Данные компоненты составляют основу эколого-ориентированной жизнедеятельности личности, где последняя, выступая субъектом жизнедеятельности, улучшает личностные качества и качества вмещающего культурного ландшафта.

Культурный ландшафт обладает значительным потенциалом в развитии эколого-ориентированной жизнедеятельности, так как является реальной образовательной средой, носителем культурно-экологических ценностей, источником и результатом культурно-творческой деятельности, социоприродной реальностью, в которой проистекает жизнедеятельность человека [7].

Основу эколого-ориентированной жизнедеятельности составляет субъектный опыт (Е.Н. Волкова, Е.Ю. Коржова, Б.Ф. Ломов, В.В. Сериков, И.С. Якиманская), где субъект развивается в контексте культуры, которая составляет ценностную и регулятивную основу, познает и творчески осваивает прородосоциокультурное пространство [1, 8, 10, 11]. Учитывая данную идею, выделяется иерархия способов эколого-ориентированной жизнедеятельности в культурном ландшафте - жизневосприятие – жизнеосмысление – житнетворчество, которые соответствуют уровням взаимодействия субъекта в культурном ландшафте от адаптации, постижения смысла к творческому взаимодействию [6].

В культурном ландшафте человек и окружающий его мир развиваются как целостная система на определённой локальной территории, сочетающей природные, социо-культурные, хозяйственные слои, без выделения приоритетов, где каждый из участников мироотношения равноценен (В.А. Веденин, В.Н. Калущков, В.А. Николаев).

Авторским коллективом была разработана системно-структурная педагогическая модель развития эколого-ориентированной жизнедеятельности обучающегося в культурном ландшафте, на теоретико-методологическом и методическом уровнях (в единстве целевого, содержательного и результативно-оценочного компонентов) [6]. В рамках данной модели представлена критериальная база и диагностический инструментарий, определяющий уровни развития эколого-ориентированных способов жизнедеятельности школьников в культурном ландшафте.

Изложение основного материала статьи. Диагностика сформированности эколого-ориентированной жизнедеятельности личности обучающегося в культурном ландшафте разрабатывалась с учетом с целевого компонента и интегрального подхода. Стратегическая цель связана с развитием культуры природопользования как качества личности, направленного на поиск и реализацию способов, мер, результатов познания, оценки и деятельности по освоению человеком культурного ландшафта. На субъективном уровне, в ее деятельностном аспекте, культура природопользования проявляется

в эколого-ориентированных способах жизнедеятельности субъекта, отражающих мотив взаимодействия, представления, знания, ценности, отношения, сотворчество в культурном ландшафте. Учитывая это, результативно-оценочный компонент методической модели целесообразно представить в контексте интегрального подхода. Он позволяет изучить сформированность эколого-ориентированных способов жизнедеятельности в контексте системных взаимодействий внутренних субъективных качеств и деятельности (познавательной, коммуникативной, практической) как внешнего проявления этих качеств. Таким образом, субъективный мир человека составляет его отношение к культурному ландшафту и ценности как смысловые универсалии. Объективный мир - это описание среды жизнедеятельности субъекта (культурного ландшафта) как некоторой целостности, раскрывающей системную организацию и место субъекта в ней, и деятельность, направленная по освоению культурного ландшафта.

В исследованиях М.В. Рагулиной культурный ландшафт представлен как взаимодействие и взаимовлияние четырех измерений: внешнее, внутреннее, индивидуальное и коллективное, которые порождают различные виды взаимодействий и интерпретаций понимания культурного ландшафта. Таким образом, изучение культурного ландшафта в контексте жизнедеятельности субъекта опирается на следующую схему [9]. (Таблица 1).

Таблица 1

Квадрантное распределение жизнедеятельности в культурном ландшафте

	Внутренние	Внешние
Индивидуальные	Субъективный уровень Субъективное осознание культурного ландшафта. Субъективное эмоциональное отражение культурного ландшафта. Переживание доминант культурного ландшафта. Создание субъективного образа ландшафта. Самоидентификация в культурном ландшафте.	Объективный уровень Видоизменение ландшафта с целью адаптации. Материализация целей и стратегий поведения в культурном ландшафте. Анализ природной и культурной составляющих культурного ландшафта с целью улучшения его качеств. Индивидуальная деятельность по изменению ландшафта. Деятельность по улучшению жизнеобеспечивающих функций ландшафта.
Опыт	<i>Субъектный опыт в восприятии ландшафта (продукт – границы жизненного пространства субъекта).</i>	<i>Поведенческий опыт в ландшафте (продукт – действие).</i>
Коллективные	Интерсубъективный уровень Коммуникация с социокультурной средой ландшафта. Интерииоризация культурных ценностей ландшафта. Становления личности как субъекта культуры, которую транслирует ландшафт. Конструктивистский подход в освоении ландшафта. Индивидуализация, самоопределение в культурном ландшафте.	Интеробъективный уровень Понимание ландшафта как системы, его компонентов, динамики, законов и закономерностей, многоаспектности взаимосвязей компонентов. Изучение функциональной целостности культурного ландшафта. Взаимосвязи между антропосферой, природной сферой и техносферой.
Опыт	<i>Культурная идентичность субъекта в ландшафте (продукт – ценности культуры ландшафта).</i>	<i>Интерпретация системной организации, функционирования ландшафта (продукт – географическая картина мира).</i>

Согласно данной схеме, построенной на системе координат, все квадранты находятся в тесном взаимодействии и взаимовлиянии.

Таким образом, правые секторы материализуют субъективный опыт, культурные ценности в процессе жизнедеятельности субъекта. Левые – являются факторами развития материальной среды культурного ландшафта. Интеробъективный уровень культурного ландшафта, представляющий системную организацию природы культуры, социума и техносферы, влияет на ценности субъекта и культурной общности, определяет культурную идентичность субъекта в социуме, «ландшафтный дискурс» (М.В. Рагулина). Результат взаимодействия с ландшафтом на интеробъективном уровне – интерпретация структуры, функционирования культурного ландшафта как единой системы, построение географической картины мира.

Интерсубъективный уровень служит источником формирования ландшафтного самоопределения субъекта, его жизненного мира, «географической идентичности» и проявляется в субъективном уровне. Результатом такого взаимодействия является культурная идентичность субъекта. Объективный уровень культурного ландшафта определяет характер деятельности, направленной на изменение культурного ландшафта, которая влияет на социальную и культурную составляющую ландшафта. Результатом жизнедеятельности субъекта в культурном ландшафте является опыт по освоению культурного ландшафта. Во взаимодействии с ландшафтом на субъективном уровне формируется субъектный опыт в восприятии ландшафта как жизненного пространства личности, которое субъективно окрашено, образует определенный личностный локус означенного поля культурного ландшафта. Таким образом, жизненное пространство может быть ограничено ближайшим окружением или иметь более широкие границы.

Разработанная диагностическая модель сформированности эколого-ориентированной жизнедеятельности личности обучающегося в культурном ландшафте строится на основе интегральной карты (Таблица 2).

Интегральный подход в диагностике эколого-ориентированной жизнедеятельности личности в культурном ландшафте

	Внутреннее	Внешнее
Индивидуальное	«Я» Отношение к культурному ландшафту как жизненному пространству субъекта	«ОНО» Уровни творческого взаимодействия с культурным ландшафтом Мотив культурно-экологической активности
Коллективное	«МЫ» Ценности культуры ландшафта	«ОНИ» Целостность культурного ландшафта как системы

Квадранты подразделяются на четыре сектора, отражая характер и уровни взаимодействия субъекта с компонентами культурным ландшафтом.

- Верхний левый сектор («Я») – выражает субъективное отношение к культурному ландшафту, которое измеряется отношением к культурному ландшафту как к собственному жизненному пространству (Кондратова Н.А.), которое измеряется по осям близкое – далекое, свое – чужое, знакомое – незнакомое, любимое – нелюбимое [5].

- Нижний левый сектор («МЫ») – отражает ценности культурного слоя ландшафта, которые должны быть присвоены личностью. Данный процесс связан с процессом самоидентификации и формированием культурной идентичности как его результатом [8]. Она является показателем видения в системе своих смыслов и ценностей значимого другого, и встраивание их в личную систему ценностей. Критерий доминантности (С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин) в данном случае указывает место ценностей культуры природопользования в иерархии ценностей субъекта [12].

- Верхний правый сектор («ОНО») воспроизводит качественную характеристику деятельности субъекта, направленную на освоение культурного ландшафта. Она опирается на мотив культурно-экологической активности субъекта, который развивается от условно-рефлекторной к конкретно-личностной форме, и продуктивную – динамику от экспрессивного до порождающего творчества (А. Тэйлор, Е.П. Торранс, Е.Л. Яковлева) – как воплощение смыслов в реальных продуктах деятельности, возникающих при освоении культурного ландшафта [2, 3, 4, 12].

- Нижний правый сектор («ОНИ») отражает субъективно окрашенное представление о культурном ландшафте как целостной системевзаимодействующих объектов и явлений, их признаков, либо ассоциирующихся с ними признаков других объектов и явлений. Речь идет об образе культурного ландшафта, который может формироваться на уровне общего представления, уровне дифференциации и системной организации. Основными критериями целостности образа культурного ландшафта являются полнота, осознанность, обобщенность знаний о культурном ландшафте (В.В. Краевский, И.Я. Лернер).

Качественная характеристика каждого из выделенных критериев имеют свою специфику на уровнях взаимодействия человека с культурным ландшафтом: культурно-адаптационном, культурно-смысловом, культурно-творческом и составляют интегральную характеристику способов эколого-ориентированной жизнедеятельности личности: жизневосприятия, жизнеосмысления, жизнестворчества.

Выводы. В результате проведенного исследования была разработана методика диагностики сформированности эколого-ориентированной жизнедеятельности обучающегося в культурном ландшафте на основе интегрального подхода, который отражает характер и уровни взаимодействия субъекта с культурным ландшафтом: субъективное отношение, сформированность образа культурного ландшафта, его целостность и системная организация, место ценностей культурного ландшафта в личной системе ценностей, форма мотивации и продуктивность во взаимодействии с культурным ландшафтом.

Система диагностики положена в основу разработки диагностических материалов, на основании которых осуществлялась диагностика сформированности способов эколого-ориентированной жизнедеятельности учащихся 8 классов школ Нижнего Новгорода. Результаты позволили сделать вывод, о том, что 35% школьников не продемонстрировали сформированность эколого-ориентированных способов жизнедеятельности в культурном ландшафте, у обучающихся доминируют способы жизневосприятия (42%), развитие способов жизнеосмысления продемонстрировали 20% респондентов, жизнестворчества – 3%.

В целом полученные диагностики позволили судить о недостаточном уровне развития способов эколого-ориентированной жизнедеятельности, что является основанием для разработки авторской методики, обеспечивающей реализацию концепции и педагогической модели развития эколого-ориентированных способов жизнедеятельности в культурном ландшафте в образовательную практику.

Литература:

1. Вороховов А.В. Персоналистическая концепция субъективности в философском наследии И.А. Ильина / Вестник Мининского университета. – 2020. – Том 8. – №3. <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1124>
2. Гримовская Л.М. Развитие познавательных способностей детей в проектной деятельности по экологической тематике / Вестник Мининского университета. – 2020. – Том 8. – № 2. <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1088/781>
3. Демидова Н.Н., Зулхарнаева А.В. Технология кейс-стади в изучении экологических проблем. Учебно-методическое пособие / Мининский университет. – Нижний Новгород, 2018. – 176 с.
4. Зулхарнаева А.В., Винокурова Н.Ф. Гражданское воспитание учащихся как условие становления устойчивого развития / Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6. – С. 394.
5. Кондратова Н.А. Психологическая структура жизненного пространства личности // Вестник новгородского государственного университета. – 2008. – №4. – С. 70-72.

6. Проектирование эколого-ориентированной жизнедеятельности личности обучающегося в культурном ландшафте: теоретико-методологический дискурс: монография / Н.Н. Демидова [и др.]; под ред. Н.Н. Демидовой, Н.Ф. Винокуровой – Н. Новгород: ООО «Кириллица», ООО «БЛАГОВЕСТ», 2019 г. – 220 с.
7. Николаев В.А. Ландшафтоведение: эстетика и дизайн: Учеб пособие. – М.: Аспект-пресс, 2003. – С. 97.
8. Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Диагностика переживаний в профессиональной деятельности: валидизация методики // Организационная психология. – 2017. – Т. 7. – № 2. – С. 30-51.
9. Рагулина М.В. Культурный ландшафт: интегральный взгляд: монография. – Ульяновск: Зебра, 2015. – 147 с.
10. Слободчиков В.И. Антропологическая перспектива отечественного образования. – Екатеринбург: Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009. – 264 с.
11. Якиманская И.С. Основы личностно-ориентированного образования. – М. БИНОМ: Лаборатория знаний. – 2013, 220 с.
12. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
13. Yakovleva E. The psychology of the development of the creative potential of the personality. // III Miedzynarodowa Konferencja Naukowo-Metodyczna "Uzdolnienia Intellectualne I Tworcze. – Problemy. Koncepcje. Perspektywy. – Warszawa-Konstancin, 19-21 maja, 1997.

Педагогика

УДК 37.091.3

кандидат педагогических наук Иванов Михаил Айуолович

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

кандидат педагогических наук Ершова Нина Васильевна

Автономное образовательное учреждение Республики Саха (Якутия) «Институт развития образования и повышения квалификации имени С.Н. Донского – II» (г. Якутск)

ГОРИЗОНТАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ИХ ЭФФЕКТИВНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена поиску эффективных форм дополнительного профессионального образования руководителей образовательных организаций, исследованию возможностей горизонтального обучения в повышении эффективности директоров школ. Авторами предпринята попытка проектирования модели муниципальной сети горизонтального обучения управленческих кадров. В основу сеты положены результаты регионального мониторинга эффективности руководителей общеобразовательных организаций.

Ключевые слова: эффективность руководителя образовательной организации, профессиональная компетенция директора школы, горизонтальное обучение управленческих кадров.

Annotation. The article is devoted to the search for effective forms of additional professional education for heads of educational organizations, the study of the possibilities of horizontal learning in increasing the effectiveness of school principals. The authors made an attempt to design a model of a municipal network of horizontal management training. The network is based on the results of regional monitoring of the effectiveness of heads of educational organizations.

Keywords: efficiency of the head of an educational organization, professional competence of a school director, horizontal training of management personnel.

Введение. Качество жизни определяется качеством образования, основными субъектами управления которым являются директора школ. На руководителей образовательных организаций возложена миссия обеспечения требований государства, родителей, социума к образовательным результатам, в том числе, к сформированности личностных качеств и компетентностей обучающихся. От инициативности выпускников, их творчества, интеллекта, стремления преобразовывать действительность, умения воплощать идеи в жизнь зависит прогресс, будущее страны. Итак, директора школ должны создавать необходимые организационно-педагогические условия для достижения названных целей, степень достижения которых в первую очередь зависит от сформированности их профессиональных компетентностей.

Анализ документов, определяющих политику качества в сфере общего образования, также свидетельствует о значимости эффективности в данном процессе субъектов управления. Таким образом, в первую очередь, необходимо ответить на вопросы: «Как повысить эффективность директоров?», «Какие механизмы должны быть использованы в процессе повышения эффективности руководителей общеобразовательных организаций?». Для ответов на эти и другие вопросы имеет смысл рассмотреть методы и формы повышения эффективности руководителей общеобразовательных организаций в аспекте современного понимания качества образования.

Проблема поиска механизмов роста эффективности руководителей общеобразовательных организаций в аспекте современного понимания качества образования привела нас к исследованию современных методов и форм повышения квалификации директоров школ.

Изложение основного материала статьи. Прежде чем приступить к рассмотрению методов и форм повышения квалификации директоров школ, необходимо определиться с понятиями «оценка эффективности директора школы», «показатели и индикаторы эффективности руководителя общеобразовательной организации».

В международных стандартах ISO 9000 дано определение понятия эффективность – это соотношение между достигнутым результатом и использованными ресурсами [https://ru.wikipedia.org/wiki/ISO_9000]. Определяя понятие «компетенция руководителя школы», мы вслед за Ефремовой Н.Ф. характеризуем: компетенции проявляются в действиях человека, его мыслях и поступках, понимании и анализе проблемы, в построении деятельности, а компетентность — это потенциал человека [3]. Основываясь на этих определениях, мы формулируем: «Профессиональная компетенция директора школы - совокупность личностных и деловых качеств человека, отражающая профессиональные знания, умения, навыки применять имеющиеся знания в изменяющихся условиях, личностные качества и ценностные установки, позволяющие успешно осуществлять деятельность в области управления общеобразовательной организацией». Следовательно, профессиональная компетентность руководителя школы – потенциал специалиста, обладающего профессиональными компетенциями директора школы.

Таким образом, под эффективностью директора школы мы будем понимать проявленность его профессиональных компетентностей в достижении результатов, управлении ресурсами и образовательным процессом. В Республике Саха (Якутия) с 2019 года проводится региональный мониторинг эффективности руководителей образовательных организаций,

показатели которого рекомендованы Федеральным институтом оценки качества образования и, на наш взгляд, в достаточной мере характеризуют виды деятельности в управлении школой: управления процессом, условиями и образовательными результатами.

В нашем регионе по результатам вышеназванного мониторинга низкий и ниже среднего уровни эффективности наблюдается по следующим группам показателей:

- по формированию кадрового резерва (64,2% руководителей ОО);
- по квалификации в области управления (56,1% руководителей);
- по базовой подготовке обучающихся (47,6% руководителей);
- по подготовке высокого уровня (61,9% руководителей);
- по условиям осуществления образовательной деятельности (37,2% руководителей);
- по профориентации и дополнительному образованию (36,5% руководителей).

В республике согласно данным проведенного в 2020 году регионального мониторинга эффективности руководителей образовательных организаций 71,3% – руководители сельских школ, 58,8% – руководители-женщины, 44,2% руководителей предпенсионного и пенсионного возраста, имеют стаж в должности директора 3 года и менее – 32,6%, со стажем более 10 лет – 37,4%, 13 директоров не имеют высшего педагогического образования, 93 директора не имеют базового или дополнительного профессионального образования по профилю деятельности.

Директора школ в соответствии с Единым квалификационным справочником должностей руководителей, специалистов и других служащих в подавляющем большинстве имеют дипломы профессиональной переподготовки по профилю деятельности (84,5%), также периодически проходят повышение квалификации на различных курсах и других мероприятиях повышения квалификации, в т.ч. за пределами региона и РФ. Однако данные мероприятия не приводят к заметной положительной динамике качества образования.

Таким образом, выявлена проблема недостаточной системности повышения квалификации руководителей как средства повышения эффективности директора школы, что привело нас к необходимости введения в систему повышения квалификации таких методов и форм, которые будут направлены на эффективное устранение выявленных в результате мониторинга профессиональных дефицитов. Образование – динамичная система, которая предполагает необходимость постоянного самосовершенствования, приобретения новых знаний и умений, выработки новых навыков для устранения вновь возникающих дефицитов и проблем. Учитывая данное обстоятельство и возник один из трендов в системе повышения квалификации – «образование через всю жизнь», одной из форм которого является горизонтальное обучение, под которым понимается аналог распределительной модели образования Peer-to-peer (модели обучения «равный – равному»).

Согласно Дж. Сименсу и С. Даунсу, горизонтальный обучающий процесс – это процесс создания сети, субъектами которой выступают люди, организации, библиотеки, web-сайты, книги, базы данных, и получения из этой информационной сети тех знаний, которые необходимы для решения поставленной задачи [7]. По мнению исследователей, будет происходить селекция содержания, осознанный отбор источников информации. Таким образом, результатом горизонтального обучения будет не только пополнение знаний, но и формирование цифровых компетенций, развитие критического мышления. В понимании Дж. Корнели и Ч.Дж. Даноффа, горизонтальное обучение представляет собой создание (разработку) равноправными участниками учебного контента, необходимого и достаточного для освоения материала, в контексте совместной учебной и исследовательской деятельности, опосредованной информационно-коммуникативными технологиями. Согласно их теории, в основе обучающего процесса лежит знание обучающегося о себе самом, своих дефицитов, что обуславливает мотивацию, равнозначность в весе всех субъектов горизонтального обучения, возможность существования разных, даже противоположных, точек зрения, позволяющих расширить индивидуальный учебный опыт, а также продолжительность и интенсивность совместных усилий, ведущих к сплочению и совместному производству знаний и др. [4]. Однако существует множество других способов установления профессиональных дефицитов, в том числе как в нашем случае, мониторинг эффективности руководителей образовательных организаций.

Итак, попытаемся описать систему подготовки управленческих команд муниципального и школьного уровня посредством горизонтального обучения, в основу которой будут положены результаты вышеназванного мониторинга. Для систематизации обучения на муниципальном уровне необходимо определиться с субъектами горизонтального обучения. С этой целью нами разработана следующая таблица:

Таблица 1

Субъекты горизонтального обучения (муниципальный район)

№	Направление	Возможные темы мероприятий повышения квалификации	Обучающие (ФИО)	Обучаемые (ФИО)	Формат мероприятий
1.	По качеству управленческой деятельности руководителей образовательных организаций	Программные средства для решения организационных, управленческих и экономических задач (без учета систем автоматизированного документооборота)			
		Электронный документооборот			
		Инновационная деятельность			
2.	По базовой подготовке обучающихся	Создание условий для повышения профессиональных компетентностей учителей-предметников: Физика Химия Математика Биология География			
		Методы смешанного обучения			
3.	По подготовке обучающихся высокого уровня	Организационно-педагогическое обеспечение профильного обучения			

		Организационно-педагогическое обеспечение введения и реализации обучения на основе индивидуальных учебных планов			
		Организационно-педагогические условия подготовки участников ВОШ			
		Организационно-педагогическое обеспечение исследовательской деятельности обучающихся			
		Нетрадиционные способы и формы контроля и оценки достижений обучающихся			
4.	По организации получения образования обучающимися с ОВЗ	Организационно-педагогические условия получения образования обучающимися с ОВЗ (общего и дополнительного)			
5.	По условиям осуществления ОД	Создание условий для обучения по предмету «Технология» в оборудованных под новое содержание кабинетах (робототехника, компьютерный дизайн и т.п.)			
		Сетевая форма обучения обучающихся 5-11 классов			
		АИС «Сетевой город»			
		Создание условий для открытия и деятельности электронной библиотеки			
6.	По организации профессиональной ориентации и дополнительного образования обучающихся	Создание условий для реализации дополнительных и общеобразовательных программ цифрового, естественнонаучного и гуманитарного профилей			
		Содержание и механизмы профориентационной деятельности школы			
7.	По формированию резерва управленческих кадров	Организационно-педагогические условия формирования и развития системы подготовки резерва управленческих кадров			

Как видно из таблицы 1 в первой графе прописываются основные показатели регионального мониторинга эффективности руководителей образовательных организаций. Во второй графе – возможные темы мероприятий повышения квалификации, в данном случае прописаны темы возможных семинаров исходя из индикаторов, раскрывающих определенный показатель. В графе 3 и графе 4 – фамилии, имена, отчества директоров, набравших наиболее высокие (обучающие) и низкие или ниже среднего баллы (обучаемые) по показателям соответственно, причем одни и те же директора могут выступать в качестве обучаемых (менти, стажирующихся) и в качестве обучающихся – преподавателей семинара (стажировки) по тем или иным показателям. Основным принцип горизонтального обучения (равноправие) соблюдается, само обучение может происходить как в очной форме, так и в дистанционной (он-лайн и оф-лайн форматах). Пятая графа таблицы раскрывает формат реализации программ мероприятий дополнительного профессионального образования:

- форсайт-сессии,
- разборы кейсов и лучших практик,
- тренинги управленческих компетенций и психофизиологической подготовки,
- симуляторы,
- деловые игры,
- интенсивы,
- воркшопы,
- коуч-сессии,
- митапы,
- нетворкинг,
- проектная работа и др.

Таким образом, нами осуществлена попытка систематизации повышения квалификации руководителей образовательных организаций в условиях реализации целей Указа Главы РС (Я) «О стратегических направлениях развития образования в Республике Саха (Якутия)» посредством горизонтального обучения директоров, направленного на устранение их профессиональных дефицитов, следовательно, на рост эффективности директоров школ.

Решаются следующие задачи:

1. Определены элементы горизонтального обучения руководителей образовательных организаций.
2. Выявляются профессиональные дефициты руководителей образовательных организаций посредством регионального мониторинга эффективности руководителей образовательных организаций.
3. Ежегодно уточняются индикаторы, раскрывающие показатели мониторинга эффективности директора школы.
4. Определяются субъекты горизонтального обучения: обучающие и обучаемые по направлениям деятельности директора.
5. Подбирается формат мероприятий пирингового обучения.
6. Мониторинг эффективности горизонтального обучения директоров.

Выводы. По итогам проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Профессиональная компетентность директора школы – совокупность личностных и деловых качеств человека, отражающая профессиональные знания, умения, навыки применять имеющиеся знания в изменяющихся условиях, личностные качества и ценностные установки, позволяющие успешно осуществлять деятельность в области управления общеобразовательной организацией, следовательно, профессиональная компетентность руководителя школы – потенциал специалиста, обладающего профессиональными компетенциями директора школы.
2. Под эффективностью директора школы мы будем понимать проявленность его профессиональных компетентностей в достижении результатов, управлении ресурсами и образовательным процессом.
3. Повышать эффективность руководителя образовательной организации необходимо посредством устранения профессиональных дефицитов, средством же их выявления может послужить региональный мониторинг эффективности руководителей образовательных организаций.
4. Устранение профессиональных дефицитов возможно посредством пирингового обучения, когда один и тот же управленец в сети горизонтального обучения может выступить как в роли обучающегося, так и в роли обучающего.

Литература:

1. Гладкова Ю.А. Горизонтальное обучение в системе повышения квалификации педагогов дошкольных образовательных организаций: анализ современных подходов // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов НПК. – 2019. – №: 3-1. – С. 248-254
2. Дьюи Дж. Демократия и образование; пер. с англ. Ю.И. Турчаниновой, Э.Н. Гусинского, Н.Н. Михайлова. – М.: Педагогика-Пресс, 2000. – 384 с.
3. Компетенции в образовании: формирование и оценивание / Н.Ф. Ефремова. – Москва, Издательство «Национальное образование», 2012. – 416 с.
4. Корнели, Д., Данофф, Ч.Дж. Парагогика: Синергия самостоятельной и организованной учебной деятельности; пер. с англ. И.Ю. Травкин [Электронный ресурс] // Вестник ТГУ. – URL: http://journals.tsu.ru/uploads/import/1182/files/7_11_084.pdf
5. Методические рекомендации по подготовке к проведению оценки механизмов управления качеством образования в субъектах Российской Федерации, разработанные федеральным институтом оценки качества образования. – М., 2020 г.
6. Слюсаренко В.А. Тенденции развития системы повышения квалификации. <https://pedagogika.snauka.ru/2017/02/6787>
7. Тулупова О.В., Шакурова А.В. Горизонтальное обучение как формат непрерывного повышения профессионального мастерства педагогов [Электронный ресурс] // Гуманитарный научный вестник. – 2021. – № 1 – URL: <https://doi.org/10.5281/zenodo.4494751>
8. ФЗ от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
9. Юрий Эльмаа. Горизонтальное обучение в открытых средах: новые формы профессионального развития педагогов. <https://te-st.ru/2013/09/06/new-forms-of-teachers-professional-growth/>
10. ISO 9000 https://ru.wikipedia.org/wiki/ISO_9000

Педагогика

УДК 371.2

кандидат педагогических наук Иванов Михаил Айуолович

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

кандидат педагогических наук Ершова Нина Васильевна

Автономное образовательное учреждение Республики Саха (Якутия) «Институт развития образования и повышения квалификации имени С.Н. Донского – II» (г. Якутск)

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ

Аннотация. Статья посвящена поиску эффективных механизмов введения смешанного обучения, исследованию организационно-педагогических условий его реализации в общеобразовательной организации в условиях пандемии. Авторами предпринята попытка проектирования модели организационно-педагогического обеспечения введения и реализации смешанного обучения в практику школы.

Ключевые слова: смешанное обучение, организационно-педагогическое обеспечение введения и реализации смешанного обучения, план введения смешанного обучения.

Annotation. The article is devoted to the search for effective mechanisms for the introduction of blended learning, the study of the organizational and pedagogical conditions for its implementation in a general educational organization. The authors made an attempt to design a model of organizational and pedagogical support for the introduction and implementation of blended learning into school practice.

Keywords: blended learning, organizational and pedagogical support for the introduction and implementation of blended learning, a plan for the introduction of blended learning.

Введение. Распространившаяся в мире пандемия привела к серьезным изменениям в системе образования. Эти изменения коснулись в основном организационного аспекта образования, которые нашли отражение во введении дистанционного обучения, комбинирования его с традиционными формами обучения. Перед педагогическими коллективами школ в современных условиях не снимаются новые и сложные задачи, которые касаются как содержательной предметной подготовки обучающихся, так и формирования и развития компетенций критически мыслящего, социально активного, готового творчески работать в быстроменяющихся жизненных условиях выпускника школы с глубоким мировоззрением. В период пандемии каждая образовательная организация ищет наиболее удобный формат проведения уроков, организации образовательного процесса в целом.

Проблема поиска механизмов введения и реализации комбинированного дистанционного и очного школьного образования в условиях пандемии привела нас к исследованию организационно-педагогического обеспечения смешанного обучения.

Изложение основного материала статьи. Анализ исследований в области управления качеством образования позволил нам сделать вывод, что смешанное обучение (blended learning) – это сочетание традиционной образовательной деятельности и электронного обучения с применением дистанционных технологий [1]. Главное достоинство метода заключается в том, что такой формат дает возможность гибко подходить к потребностям учителя и ученика, делать образование не просто доступным в условиях пандемии, но и индивидуальным [5]. Актуальность введения смешанного обучения усиливается и тем, что современное поколение обучающихся уже неспособно воспринимать традиционную систему обучения, у них другие запросы, они сами способны найти ту или иную информацию, для этого им уже не нужен учитель-лектор [3]. Возможность организации такого образовательного процесса с учётом потребностей каждого обучающегося нормативно прописана в Законе «Об образовании в Российской Федерации»: «при реализации образовательных программ независимо от форм получения образования могут применяться электронное обучение, дистанционные образовательные технологии» [15].

Анализ опыта активного использования электронного обучения в западных странах и сравнение его с традиционными формами обучения, основанными на прямом личном общении учителя и обучающегося, выявили чётко различимые сильные стороны каждой из этих форм. Так, к сильным сторонам электронного обучения можно отнести гибкость, индивидуализацию, интерактивность, адаптивность как возможность организации учебного процесса для обучающихся с разными возможностями и запросами и др. К сильным сторонам традиционной очной формы обучения можно причислить эмоциональную составляющую личного общения, спонтанность в образовании цепочек ассоциативных идей и открытий [9].

Объяснение нового учебного материала, его закрепление и отработка навыков может осуществляться как в рамках очного взаимодействия, так и в рамках дистанционного. Например, знакомство с новым осуществляется с использованием online ресурса, а закрепление и обобщение – на уроках в классе, или наоборот [2].

Министерством образования и науки Республики Саха (Якутия) совместно с Институтом развития образования и повышения квалификации были разработаны модели организации образовательного процесса в 2020-2021 учебном году. Исходя из общих санитарно-эпидемиологических требований к особому режиму работы образовательных организаций в условиях распространения коронавирусной инфекции образовательным организациям предлагаются организационные модели организации образовательного процесса в целях соблюдения социального дистанцирования и минимизации контактов обучающихся [7].

Номер модели	Наименование модели	Кол-во школ
МОДЕЛЬ 1.	Очное обучение в 1 смену (малокомплектная школа)	418
МОДЕЛЬ 2.	Очное обучение в 2 смены	147
МОДЕЛЬ 3.	Сочетание очного и дистанционного обучения в 2 смены	47
МОДЕЛЬ 4.	Сочетание очного и дистанционного обучения в 3 смены с очным обучением 1, 2, 9, 11 классов	24
МОДЕЛЬ 5.	Сочетание очного и дистанционного обучения в 3 смены	13

МОДЕЛЬ 1. Очное обучение в 1 смену (малокомплектная школа). Условия:

- соответствующая проектная мощность здания;
- численность обучающихся – в одном классе не более 15 человек;
- выполнение всех часов учебного плана в очном формате;
- обучение в 1 смену;
- сохранение длительности урока;
- отсутствие деления класса на подгруппы;
- закрепление за 1 классом 1 кабинета;
- расположение за партой 1 обучающегося;
- индивидуальное время начала и окончания учебного урока для каждого класса.

При составлении учебного расписания учитывается время для проведения проветривания и обеззараживания учебных кабинетов. Для этого составляется конкретный график в каждом конкретном учебном помещении, что должно прослеживаться организацией дежурства в прикрепленном классе.

Примерное расписание звонков (образовательная организация разрабатывает самостоятельно, учитывая количество входов в здание).

I смена			
	I поток		2 поток
1 урок	8:00-8:45	1 урок	8:30-9:15
2 урок	8:55-9:40	2 урок	9:25-10:10
3 урок	10:00-10:45	3 урок	10:30-11:15
4 урок	11:05-11:50	4 урок	11:35-12:20
5 урок	12:00-12:45 12:45-13:05 Обеззараживание воздуха и проветривание кабинетов	5 урок	12:20-12:40 Обеззараживание воздуха и проветривание кабинетов
6 урок	13:05-13:50		13:35-14:20
7 урок	14:00-14:45		14:30-15:15

МОДЕЛЬ 2. Очное обучение в 2 смены.

Условия:

- проектная мощность здания не позволяет организацию обучения в 1 смену;
- численность обучающихся – в одном классе более 15 человек. Обучение в 2 смены.
- возможное сокращение длительности урока;
- деление класса на подгруппы, которые обучаются в разные смены;
- закрепление за 1 классом 1 кабинета;
- расположение за партой 1 обучающегося.

Индивидуальное время начала и окончания учебного урока. Возможна реализация внеурочной деятельности в дистанционном формате.

МОДЕЛЬ 3. Сочетание очного и дистанционного обучения в 2 смены Условия:

- проектная мощность здания не позволяет организацию обучения в 1 смену;
- численность обучающихся – в одном классе более 15 человек;
- обучение всех классов в 2 смены;
- возможно сокращение длительности уроков до 40-30 минут;
- деление класса на подгруппы, которые обучаются в разные смены;
- закрепление за 1 классом 1 кабинета;
- расположение за партой 1 обучающегося;
- индивидуальное время начала и окончания учебного урока;
- возможна реализация внеурочной деятельности в дистанционном формате с проведением очной промежуточной аттестации.

Для общеобразовательных организаций с двухсменным обучением.

МОДЕЛЬ 4. Сочетание очного и дистанционного обучения в 3 смены Условия:

- проектная мощность здания не позволяет организацию обучения в 2 смены;
- численность обучающихся – в одном классе более 30 человек;
- очное обучение 1, 2, 9 и 11 классов в 3 смены (школа определяет варианты – возможно: 4, 5, 10 классы);
- в 1-х, 2-х классах: русский язык, математика, литературное чтение, окружающий мир, родной язык, во 2 классе – английский язык.

На дистанционный формат обучения переводятся в 1 классе - предмет «физкультура» и часы внеурочной деятельности. Во 2-х классах – предметы «физкультура», «ИЗО», «технология», «музыка», а также 5 часов внеурочной деятельности. В 9-х и 11-х классах очно преподаются основные предметы «русский язык» и «математика» в своих классах, также, возможно, по фундаментальным предметам, по которым сдают государственную итоговую аттестацию. На остальные предметы обучающиеся перемешиваются в соответствии с выбором предметов.

На дистанционный формат обучения переводятся обучающиеся по предметам, по которым не сдают государственную итоговую аттестацию. Также на дистанционный формат переводятся предметы «физкультура», «ОБЖ», «Культура народов Республики Саха (Якутия)». Деление класса на 3 подгруппы. Расписание уроков по 3-4 урока в день.

Очно-дистанционное обучение для 3,5-8,10 классов. Очное обучение в 3 смены по дням недели:

1 НЕДЕЛЯ

Классы	Очное обучение	Дистанционное обучение
3, 5, 7, 10 классы	Понедельник Среда Пятница	Вторник Четверг Суббота
4, 6, 8 классы	Вторник Четверг Суббота	Понедельник Среда Пятница

2 НЕДЕЛЯ

Классы	Очное обучение	Самостоятельное электронное обучение
3, 5, 7, 10 классы	Вторник Четверг Суббота	Понедельник Среда Пятница
4, 6, 8 классы	Понедельник Среда Пятница	Вторник Четверг Суббота

Организационно-педагогическое обеспечение кроме описанного более подробно *организационного* модуля включает в себя следующие основные компоненты: нормативно-правовое обеспечение, цифровые образовательные ресурсы, кадровое, информационное, программно-методическое.

Нормативно-правовое обеспечение должно включать в себя следующие приказы:

1. Приказ об организации работы школы по требованиям санитарных правил СП 3.1/2.4.3598-20 [1].
2. Приказ о режиме функционирования школы и особенностях организации образовательного процесса.
3. Приказ о закреплении учебных помещений за классами.
4. Приказ о формировании учебных групп.
5. Приказ о внесении изменений в учебные планы (для учебных групп обучающихся, при сокращении уроков).
6. Приказ о занятости учебных помещений, где ведутся занятия по предметам, требующих специального оборудования (физическая культура, изобразительное искусство, трудовое обучение, технология, физика, химия).

Цифровые образовательные ресурсы включают в себя разнообразные типы цифровых образовательных ресурсов и онлайн-сервисов:

- системы управления обучением (LMS, Learning Management System, например, Moodle, Edmodo и др.);
- цифровые коллекции учебных объектов (например, Единая Коллекция Образовательных Ресурсов);
- учебные онлайн-курсы (например, онлайн-курсы «Мобильной Электронной Школы»);
- инструменты для создания и публикации контента и учебных объектов (например, конструктор тестов 1С);
- инструменты для коммуникации и обратной связи (Mirapolis, Vebinar.ru, Скайп, Google-чат и др.);
- инструменты для сотрудничества (например, Google Docs, Word Online и др.);
- инструменты для создания сообществ (социальные сети);
- инструменты планирования учебной деятельности (электронные журналы, органайзеры).

В смешанном обучении могут быть использованы как готовые цифровые ресурсы, так и созданные самими учителями. Данный модуль включает в себя в нашей модели комплексные электронные ресурсы, совмещающие в себе учебный контент, отвечающий требованиям избыточности, и инструментарий для организации учебной деятельности.

Кадровое обеспечение. Руководящий и педагогический состав образовательной организации должны иметь профессиональные компетенции в области применения моделей смешанного обучения, их существует свыше сорока, в том числе, «Перевёрнутый класс», «Ротация станций», «Ротация лабораторий», «Гибкая модель» и другие. При необходимости должен быть составлен план повышения квалификации кадров по данным проблематикам, разработаны индивидуальные образовательные маршруты педагогов; введена должность тьютора, который будет сопровождать и индивидуальные образовательные траектории обучающихся.

Программно-методическое обеспечение. Данный модуль должен включать в себя план введения (апробации) моделей смешанного обучения. Данный план может включать в себя мероприятия по поставленным задачам и ожидаемые результаты. Итак, в плане по созданию организационно-педагогических условий необходимы:

- разработка пакета локальных актов, включающих в себя положение о смешанном обучении, приказы о режиме функционирования школы и особенностях организации образовательного процесса, о закреплении учебных помещений за классами, о формировании учебных групп, о внесении изменений в учебные планы, о занятости учебных помещений, план-график введения смешанного обучения и др.;

- внесение изменения в программу развития школы и основную образовательную программу; корректировка рабочих программ учебных предметов и календарно-тематических планов, разработка технологических карт урока;

- развитие информационно-образовательной среды школы, в том числе создание личного информационного пространства учителя.

В условиях введения и реализации смешанного обучения важную роль играет мониторинг качества образования, который состоит из следующих компонентов:

- мониторинг предметных знаний и уровня сформированности универсальных учебных действий обучающихся, становления их личностных качеств;

- мониторинг профессионального роста педагогов;

- мониторинг условий и образовательного процесса.

Смешанное обучение дает шанс для развития всех обучающихся, независимо от месторасположения их школы, уровня сформированности профессиональных компетентностей учителей по тем или иным предметам, материально-технических ресурсов образовательной организации, предоставляя им неограниченные возможности субъектов цифровой образовательной среды. Появляется реальная ситуация построения не только индивидуальных образовательных траекторий школьников, но и развития профессиональных компетентностей педагогов. Учителя имеют возможность не только использовать цифровые образовательные ресурсы, но и транслировать свой опыт, реализовывать свой педагогический потенциал в образовательной сети.

Выводы. По итогам проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Для обеспечения качества образования в современных условиях (в том числе в условиях пандемии) может быть реализовано смешанное обучение.

2. Смешанное обучение может быть реализовано по 4 организационным моделям: очное обучение в 1 смену, очное обучение в 2 смены, сочетание очного и дистанционного обучения в 2 смены, сочетание очного и дистанционного обучения в 3 смены.

3. Для введения и реализации смешанного обучения необходима реализация одноименной модели со следующими основными модулями: нормативно-правовой, организационный, кадровый, программно-методический, цифровые образовательные модули.

4. Содержание модулей модели, раскрывающей особенности организационно-педагогического обеспечения смешанного обучения, удерживает направленность смешанного обучения на индивидуализацию.

Литература:

1. Абрамова Я.К. Смешанное обучение как инновационная образовательная технология // Перспективы развития информационных технологий. – 2014. – №17. – С. 115-119.

2. Андреева Н.В., Рождественская Л.В., Ярмахов Б.Б. Шаг школы к смешанному обучению. «Рыбаков фонд», «Открытая школа». – Москва. – 2016. – 282 с.

3. Богоряд Н.В., Лысунец Т.Б. Изменение роли преподавателя в концепции смешанного обучения // В мире научных открытий. – 2014. – №3(51). – С. 76-81.

4. Велединская С.Б., Дорофеева М.Ю. Смешанное обучение: секреты эффективности // Высшее образование сегодня. – 2014, №8. – С. 8-13.

5. Мохова М.Н. Активные методы в смешанном обучении в системе дополнительного педагогического образования. – Москва, 2005. – 155 с.

6. Национальный стандарт Российской Федерации «Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Термины и Определения. – №419-ст. ГОСТ Р 52653-2006. [Электронный ресурс]: URL:<http://base.garant.ru/199460/>

7. Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 29.12.2010 № 189 (ред. от 22.05.2019) «Об утверждении СанПиН 2.4.2.2821-10 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях» (вместе с СанПиН 2.4.2.2821-10 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных организациях. Санитарно-эпидемиологические правила и нормативы») (зарегистрировано в Минюсте России 03.03.2011 № 19993).

8. Портал сетевой педагогической поддержки внедрения ФГОС [Электронный ресурс]: URL:<http://www.spbfgos.org/iskusstvo-metodicheskie-rekomendacii>

9. Пурнима В. Смешанное обучение. Модели // ASTD. – 2012. – 213 с.

10. Сайт Blended Learning Universe [Электронный ресурс]: URL: <https://www.blendedlearning.org/directory/>

11. Сайт смешанного обучения в России [Электронный ресурс]//русские конференции URL:<http://blendedlearning.pro/>

12. Санитарно-эпидемиологические нормы и правила для школ (СанПиН: 2.4.2.2821-10). – 2018. – 37 с.

13. Graf S. An evaluation of Open Source E-Learning Platforms Stressing Adaptation Issues / S. Graf, B. List // Proceedings of the Fifth IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies. – 2005. – С. 163-165.

14. Томлинсон Б. Смешанное обучение в преподавании английского языка: разработка и реализация курса // Британский консул. – 2013. – 281 с.

15. ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации» <http://zakon-ob-obrazovani.ru/>.

УДК 37.091.3

кандидат педагогических наук **Иванов Михаил Айюлович**

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

кандидат педагогических наук **Ершова Нина Васильевна**

Автономное образовательное учреждение Республики Саха (Якутия)

«Институт развития образования и повышения квалификации имени С.Н. Донского – II» (г. Якутск)

МЕНТОРИНГ В РАБОТЕ СО ШКОЛАМИ С НИЗКИМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ РЕЗУЛЬТАТАМИ

Аннотация. Статья посвящена поиску эффективных форм повышения эффективности руководителей школ с низкими образовательными результатами, исследованию возможностей менторинга в повышении их эффективности. Авторами предпринята попытка привлечения менторов к проектированию программ развития школ с низкими образовательными результатами. В статье приведен возможный первый продукт совместной работы с менторами – структура проекта программы развития образовательной организации.

Ключевые слова: эффективность руководителя образовательной организации, программа развития школы как проект, менторинг, ментор, региональный учебно-методический совет руководителей образовательных организаций.

Annotation. The article is devoted to the search for effective forms of increasing the effectiveness of school leaders with low educational results, the study of the possibilities of mentoring in increasing their effectiveness. The authors made an attempt to attract mentors to design programs for the development of schools with low educational results. The article presents a possible first product of joint work with mentors - the structure of the draft program for the development of an educational organization.

Keywords: the effectiveness of the head of the educational organization, the school development program as a project, mentoring, mentor, regional educational and methodological council of the heads of educational organizations.

Введение. Качество жизни во многом обусловлено качеством образования, которое напрямую связано с результативностью образовательного процесса и условиями, его обеспечивающими. Действительно, от того, какими выпускаться из школы девушки и юноши зависит завтрашний день: будут ли это неинициативные исполнители – продукты репродуктивного обучения, или субъекты деятельности, мотивированные на развитие. В настоящее время посредством реализации механизмов оценки качества образования (Федеральный институт оценки качества образования), направленных на объективную оценку образовательных результатов, выявлены школы с низкими образовательными результатами (ШНОР). Анализ документов, определяющих политику качества в сфере общего образования, также свидетельствует о значимости целенаправленной системной работы со школами с низкими образовательными результатами.

Мировые тенденции развития практик управления школами показывают определяющую роль руководителя в улучшении образовательных результатов школ и повышении их эффективности. Школы с низкими образовательными результатами нуждаются в эффективных директорах со стратегическим видением развития организации, способными преобразовать программу развития организации в проект, управлять им. Таким образом, в первую очередь, необходимо ответить на вопросы: «Как должна выглядеть программа развития школы с низкими образовательными результатами?», «Кто конкретно может помочь директору школы с низкими образовательными результатами?». Для ответов на эти и другие вопросы имеет смысл рассмотреть структуру стратегического документа школы, исследовать возможности менторинга в повышении эффективности руководителей общеобразовательных организаций в аспекте современного понимания качества образования.

Проблема поиска способов повышения эффективности директоров школ с низкими образовательными результатами привела нас к исследованию возможностей менторинга, а также преобразования программы развития школы в стратегический проект.

Изложение основного материала статьи. Прежде чем приступить к рассмотрению содержания работы директора школы с низкими образовательными результатами с ментором, необходимо определиться с понятиями «оценка эффективности директора школы», «стратегическая программа развития школы», «наставничество», «ментор». В международных стандартах ISO 9000 дано определению понятия эффективность – это соотношение между достигнутым результатом и использованными ресурсами [https://ru.wikipedia.org/wiki/ISO_9000]. Определяя понятие «компетенция руководителя школы», мы вслед за В.Д. Шадриковым определяем: «Компетенция является системным проявлением знаний, умений, способностей и личностных качеств» [9]. А.В. Хуторской рассматривает компетенцию как заданную норму подготовки [7]. Основываясь на этих определениях, мы формулируем: «Профессиональная компетенция директора школы - совокупность личностных и деловых качеств человека, отражающая профессиональные знания, умения применять их в изменяющихся условиях, личностные качества и ценностные установки, позволяющие успешно осуществлять деятельность в области управления общеобразовательной организацией». Компетентность определяется специалистами как потенциал, способность работника успешно овладевать и демонстрировать компетенции в выполнении своих функций. Следовательно, профессиональная компетентность руководителя образовательной организации – потенциал специалиста, обладающего профессиональными компетенциями директора школы. Таким образом, под эффективностью директора школы мы будем понимать проявленность его профессиональных компетентностей в достижении результатов, управлении ресурсами и образовательным процессом.

Управление образовательным процессом, направленного на достижение высоких результатов, создание условий для обеспечения данного процесса – содержание программы развития – стратегического документа. Итак, школа с низкими образовательными результатами встретилась с проблемой, которую не может разрешить в режиме функционирования, и которая и обусловила низкие результаты. Данная ситуация может продолжаться годами. Необходимо разработать стратегический план управленческого характера по разрешению возникшей проблемы. Для этого руководителю школы необходима поддержка опытного директора – ментора. Чем отличается ментор от наставника?

В исследованиях современных ученых (Нугуманова Л.Н., Масалимова А.Р., Фаляхов И.Ф., Фомин Е.Н. и др.) наставничество рассматривается:

- как кадровая технология, позволяющая передавать информацию, знания и опыт от квалифицированных сотрудников менее квалифицированным или молодым специалистам, заинтересованным в повышении своей квалификации;
- как средство профессионализации, профессиональной адаптации, обучения на рабочем месте, повышения квалификации специалистов различных областей, индивидуализации, построения маршрутов личностного и профессионального роста;

- как механизм оперативного реагирования на профессиональные дефициты и запросы педагогических работников [3-6].

Основное преимущество обучения на рабочем месте заключается в том, что оно строится на решении реальных профессиональных задачах, которые подопечный выполняет под руководством наставника, в режиме супервизии, имея возможность ориентироваться в работе на опыт и мнение опытного педагога; в режиме реального времени получить профессиональную консультацию, проработать сложные вопросы, отразить свои ошибки, замечания и достигнутые итоги [10]. При этом акцент делается на практическую составляющую педагогической деятельности.

Чем отличается ментор от наставника? Что такое менторинг? По определению исследователей, ментор – это эксперт в своей области, который помогает менее опытному человеку строить карьеру, развивать полезные качества и избегать типичных ошибок, а менторинг (менторство) – процесс работы ментора с менти [1]. Мы хотим обратить внимание на слова «в своей области», то есть ментор скорее является специалистом в определенных областях, и чем больше таких областей в управлении образовательной организацией, тем более эффективным ментором может стать такой директор. Таким образом, мы можем сделать выводы о том, что наставник, делаясь своим опытом и знаниями, берет ответственность в том числе и за итоги работы наставляемого, курирует постоянно, разрабатывается программа работы, которая неукоснительно выполняется. Менторству наиболее присуще:

- добровольный выбор пары менти- ментор;
- выбор ментора исходя из условий ситуации (при решении разных ситуаций директора могут поменяться местами в зависимости от того, кто показал себя более эффективным руководителем при решении подобной проблемы);
- ментор отвечает на вопросы и предлагает механизмы решения проблемы только по запросу менти;
- не несет персональную ответственность за результаты работы менти.

В нашем случае при создании института менторства предпочли смешанный вариант наставничества и менторства. Реализуя институт менторства, мы определили два муниципальных района (Верхневилуйский и Нюрбинский), в которых пятнадцать и четырнадцать школ с низкими образовательными результатами соответственно, директора которых выступают в качестве менти. Менторами определили членов регионального учебно-методического совета руководителей школ. В состав данного совета входят эффективные директора, которые на протяжении ряда лет дают высокие показатели по результатам деятельности руководимых ими коллективов школ, созданным условиям обеспечения образовательного процесса, а также его качеству. Итак, в Верхневилуйском районе для пятнадцати менти определили семь менторов, которым дали право выбора школ, и в Нюрбинском районе для четырнадцати руководителей школ с низкими образовательными результатами определили семь менторов. Менторами выбрали менти (руководителей ШНОР) по желанию, в качестве основания выбора служили численность обучающихся, профили обучения (или их отсутствие), стаж менти, а также вид (область) профессиональных дефицитов ментируемых (менторы были ознакомлены с результатами регионального мониторинга эффективности руководителей образовательных организаций); определили количество (кто-то выбрал одного директора в качестве менти, другой не видел смысла работы с менее, чем 3-4 подопечными). Провели организационное собрание, где объяснили содержание работы, особенности менторства.

Итак, как уже было сказано выше, мы для своих условий вывели менторство с такими особенностями:

1. В качестве менти выступают директора школ с низкими образовательными результатами.
2. В качестве менторов определены члены регионального учебно-методического совета руководителей школ.
3. Менторы выбирают себе подопечных. При этом менти имеют право отклонить предложенную персону в качестве ментора.
4. Менторство рассматривается как механизм оперативного реагирования на запросы ментируемых.
5. Ментор не несет персональную ответственность за результаты работы менти.

Федеральным институтом оценки качества образования проводится системная работа по повышению качества школ с низкими образовательными результатами, обязательным мероприятием которого является создание (совершенствование) стратегической программы повышения качества образования. На наш взгляд, таким документом должна выступить программа развития школы, которая должна быть преобразована в проект. Создание или совершенствование такой программы будет системным, если будет содержать следующие блоки:

1. Определен заказ на образовательные результаты школы, исходя из которого может быть сформулировано определение качества образования в отдельно взятой образовательной организации.
2. Выполнен анализ образовательного процесса школы и ресурсов организации на предмет возможностей выполнения заказа (обеспечения качества образования).
3. В результате анализа выявлены:
 - 3.1. недостатки образовательного процесса (возможно неудачный выбор реализуемых профилей, образовательных технологий, форм организации учебного процесса и другое);
 - 3.2. дефициты условий обеспечения образовательного процесса (в том числе возможно кадровых, материально-технических, информационных и других).
4. Составлен план мероприятий по устранению выявленных дефицитов образовательного процесса и условий, его обеспечивающих.
5. Определены показатели эффективности мероприятий, определены контрольные точки их достижений, рассчитана стоимость проведения мероприятий.
6. На основе мониторинга возможна корректировка программы развития на всех его этапах создания и реализации.

Рассмотрим более подробно блоки программы развития. Для формулирования определения качества образования школе с низкими образовательными результатами (как в нашем случае) можно воспользоваться методом диагностики анализа социокультурной ситуации школы (по А.М. Цирульникову), определив образовательный заказ школе [8]. Таким образом, определение понятия качества образования в конкретной школе может быть таким: «Качество образования – это комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающихся, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам и потребностям физических или юридических лиц МР «... наслег», в интересах которых осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень сформированности ... компетенций обучающихся» (агротехнологических, технологических и пр., функциональной грамотности обучающихся и др.).

Далее во втором блоке школа должна провести анализ внутренней среды на возможность осуществления образовательного процесса исходя из требований федеральных государственных образовательных стандартов и потребностей физических или юридических лиц, в интересах которых осуществляется образование (согласно ФЗ «Об образовании в РФ»). Можно воспользоваться распространенными классическими методами анализа, такими как SWOT и PEST, или их комбинациями. В таблице 1 приведена такая комбинация для анализа внешней среды.

Таблица 1

Особенности муниципалитета	Сильные стороны	Слабые стороны
Социально-демографические		
Значительные расстояния между населенными пунктами, низкая плотность населения, неразвитость транспортной инфраструктуры; недостаточная доступность информационных, культурных, образовательных ресурсов, ограничение коммуникаций.	Обновление правовой и нормативной базы системы образования с учетом социально-экономических условий; сохранение малокомплектных школ в отдаленных населенных пунктах; реализация моделей кочевой школы.	Недостаточное развитие сетевых и дистанционных форм образования; относительно низкая скорость работы Интернета; высокая стоимость интернет-трафика для образовательных учреждений.
Внутренняя миграция населения: уменьшение численности сельского и увеличение численности городского населения.	Введение и реализация механизмов нормативно-подушевого финансирования с учетом социально-экономических условий; наличие системы государственной поддержки сельских образовательных учреждений, агропрофилированных школ и подсобных хозяйств образовательных учреждений.	Низкий уровень обеспечения квалифицированными специалистами образовательных учреждений, расположенных в отдаленных и труднодоступных местностях; высокая доля неэффективных расходов, связанная с низкой наполняемостью классов, показателями числа учащихся на одного работника и одного учителя.
Экономические		
Изменение структуры занятости; перепроизводство специалистов с высшим образованием, дефицит квалифицированных рабочих.	Введение профильного обучения, моделей лицейского, гимназического, специально-коррекционного образования; разработка и реализация концепции и программы дуального обучения.	Недостаточное соответствие содержания образования и технологий обучения общественным запросам, требованиям работодателей и потребностям устойчивого социально-экономического развития региона.
Технологические		
Внедрение новых социально-экономических, управленческих и образовательных технологий.	Внедрение независимой оценки качества образования, институтов государственно-общественного управления, новых экономических механизмов.	Отсутствие сети республиканских центров сертификации независимой экспертизы образовательных программ, подготовки экспертов, осуществляющих социальный контроль стандартов образования.

На наш взгляд такая комбинация возможна и при анализе внутренней среды: за объект анализа взять текущую ситуацию внешней среды и рассмотреть ее с позиции школы, ее силы, слабости, возможностей и угроз выполнения образовательного заказа школе (обеспечения качества образования) (таблица 2):

Таблица 2

	Возможности	Угрозы
Повышение качества по базовой подготовке обучающихся		
Сильные стороны 1... 2...		
Слабые стороны 1... 2... ... N...		
Повышение качества по подготовке обучающихся высокого уровня...		
Сильные стороны		
Слабые стороны		

Итак, на основании результатов анализа должен быть составлена программа развития организации, целью которой является обеспечение качества образования (независимо от школы), задача менторов помочь в составлении плана мероприятий по устранению выявленных дефицитов образовательного процесса и условий, его обеспечивающих, возможно в проведении совместных мероприятий. Менторами обоих районов проведены следующие мероприятия, которые менти определяют как эффективные: организация семинаров для коллективов школ с низкими образовательными результатами по заявленным ими темам, консультации по нормативно-правовому обеспечению деятельности школ, стажировки на местах и др.

Выводы. По итогам проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Для повышения эффективности директоров школ с низкими образовательными результатами возможно использование менторинга.
2. В работе с руководителями школ с низкими образовательными результатами возможен смешанный вариант наставничества и менторства.

3. При создании программы развития школы с низкими образовательными результатами необходима помощь ментора на всех этапах ее разработки.
4. При составлении аналитического обоснования программы возможна комбинация элементов SWOT и PEST-анализа.
5. Структура программы развития должна удерживать логику проекта: выявление проблемы (дефицита) обеспечения качества образования, отбор идеи по ее устранению, разработка концепции и системного плана по достижению показателей эффективности мероприятий (контрольных точек проекта), мониторинг, корректировка.

Литература:

1. Волкова Т.А. Тьюторство и менторство в системе педагогической практики. <https://cyberleninka.ru/article/n/tyutorstvo-i-mentorstvo-v-sisteme-pedagogicheskoy-praktiki>.
2. Ларионова Н.Н. Аналитика социокультурной ситуации. <https://cyberleninka.ru/article/n/analitika-sotsiokulturnoy-situatsii-struktura-i-problemy-proektirovaniya/viewer>
3. Масалимова А.Р. Корпоративная подготовка наставников. – Казань: Изд-во «Печать-Сервис XXI век». – 2013. – 183 с.
4. Нугуманова, Л.Н. Наставничество как современная модель повышения квалификации педагогов в дополнительном профессиональном образовании / Л.Н. Нугуманова, Г.А. Шайхутдинова, Т.В. Яковенко // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 64-3. – С. 182-185.
5. Фаляхов И.И. Диверсификация моделей осуществления наставничества: ментор, тьютор, коуч, фасилитатор и идентификация их готовности к осуществлению наставнической деятельности / И.И. Фаляхов // Казанский педагогический журнал. – 2016. – № 2-1. – С. 45-49.
6. Фомин Е.Н. Компетентностно-ориентированное наставничество студенческой молодежи на современном предприятии как ресурс качества профессиональной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Москва, 2013. – 27 с.
7. Хуторской А.В. Педагогика: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения. – СПб.: Питер, 2019. – 608 с.
8. Цирульников А.М. Социокультурные основания развития системы образования. Метод социокультурной ситуации. <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnye-osnovaniya-razvitiya-sistemy-obrazovaniya-metod-sotsiokulturnoy-situatsii>
9. Шадриков В.Д. От индивида к индивидуальности: введение в психологию. – Москва: Издательство «Институт психологии РАН», 2019. – 656 с.
10. Эсаулова И.А. Новые модели наставничества в практике обучения и развития персонала / И.А. Эсаулова // «Стратегии бизнеса», №6. – 2017.

Педагогика

УДК 373.24

кандидат педагогических наук, доцент Иванова Мария Кимовна

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);
студент группы 3-БА-ДО-16 Кононова Саргылана Ивановна
Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОО И СЕМЬИ ПОСРЕДСТВОМ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассмотрены особенности организации социального взаимодействия ДОО и семьи посредством проектной деятельности. Были изучены понятия социальное взаимодействие и проектная деятельность. Выявлены условия социального партнерства семьи и ДОО. Рассмотрены задачи и требования к внедрению проектной деятельности в ДОО.

Ключевые слова: дошкольное образовательное учреждение, социальное взаимодействие, ФГОС, воспитательный процесс, детский сад.

Annotation. The article examines the features of the formation of social interaction between the ECE and the family through project activities. The concepts of social interaction and project activities were studied. The conditions of social partnership between families and preschool educational institutions have been identified. The tasks and requirements for the implementation of project activities in preschool educational institutions are considered.

Keywords: preschool educational institution, social interaction, federal state educational standard, educational process, kindergarten.

Введение. Актуальность исследования социального взаимодействия ДОО и семьи как фактора повышения качества дошкольного образования определяется ориентациями современной системы образования и культуры на интеллектуальное и творческое развитие детей, с одной стороны, и интеграцию усилий образовательных социальных институтов на развитие преемственности дошкольного и начального обучения.

Изложение основного материала статьи. Теоретической основой исследования явились труды таких авторов, как Е.П. Арнаутова, Т.Н. Доронова, Т.А. Маркова, Л.В. Виноградова, А.В. Козлова, О.В. Солодянкина. Вопросами социального взаимодействия занимались также авторы, как Н.Е. Веракса, О.Л. Зверева, Р.Ш. Хабибуллина и др. В настоящее время дошкольное образование находится в состоянии активного развития, однако затрудняется отсутствием системного механизма подготовки дошкольников к новым этапам образования. Это определяет трудности в решении задач деятельности учреждений образования, снижая обучающий и воспитательный эффект.

На современном этапе развития организации дошкольного образования должны стать открытой социальной системой, которая может быстро реагировать на изменения внутренней и внешней среды обучения, осуществляет взаимодействие со многими социальными группами, которые имеют собственные интересы в сфере дошкольного образования.

Для того, чтобы повысить качество дошкольного образования, необходимо активно развивать социальное взаимодействие ДОО и семьи. Отметим, что любая образовательная организация, независимо от ее вида, решает задачи образования ребенка, его вхождения в мир культуры, получения новых знаний о мире. Данное замечание подчеркивает близость целевой направленности деятельности всех образовательных и культурных дошкольных организаций и их высокую значимость и потенциал в реализации цели повышения качества дошкольного образования.

Социально-педагогическое партнёрство в образовании – это взаимосвязь педагогов, детей и родителей в процессе добровольной совместной деятельности на равноправных условиях, которая направлена на решение задач воспитания и обучения, основанная на взаимодействии и взаимоуважении. Координирующая роль в построении системы партнёрства отводится образовательной организации. Один из результатов, подтверждающих эффективность взаимодействия, – это повышение уровня родительской компетентности. В представлении Н.В. Белиновой социально-педагогическое партнёрство – это особый тип совместной деятельности, который характеризуется доверием, общими ценностями и целями, долговременными отношениями, добровольностью, осознанием взаимной ответственности за результат сотрудничества [3, с. 29].

А.М. Белякова отмечает, что социально-педагогическое партнёрство в сфере дошкольного образования рассматривается как особый тип взаимодействия учреждений образования с участниками образовательного процесса, государственными и местными органами власти, общественными организациями, семьей, нацеленного на согласование и реализацию интересов участников этого процесса [2, с. 52].

В.А. Бузни отмечает важность взаимодействия «воспитатель-ребенок-родитель», характеризуя его как компетентное соучастие. Развитие партнерских отношений школы и семьи формирует у родителей готовность к сотрудничеству, мотивацию, осознание необходимости подобного взаимодействия, их активность и участие в жизни образовательного учреждения [1, с. 52].

Были выявлены проблемы, затрудняющие организацию социального взаимодействия ДОО и семьи:

1. В настоящее время следует отметить недостаточное взаимодействие дошкольных образовательных организаций и родителей. Это связано с тем, что родители заняты на работы и не готовы разбираться в тонкостях дошкольного обучения и воспитания, что снижает эффективность развития социально-педагогического партнёрства.

2. Существует проблема одностороннего воздействия, когда инициатива идёт не от самих родителей, а от педагогов. Одним из важных аспектов социального партнёрства с семьёй является установление взаимоотношений в системе «Педагог – Родители» [4, с. 25]. У каждого родителя есть своя система требований к воспитателю. Трудность для педагога заключается в том, что невозможно полностью оправдать ожидания всех родителей. Родители доверяют воспитателю самое дорогое – своего ребёнка. Это должны очень хорошо понимать воспитатели и с этой точки зрения выстраивать систему межличностных отношений.

3. Для определенной части родителей характерно проявление недоверия к тому, что воспитатель может разрешить их проблемы. Это свидетельствует о том, что отношение между воспитателем и частью родителей не достигают той меры доверительности, без которой невозможно осуществить эффективный подход к ребенку и совместными усилиями преодолеть трудности его воспитания.

4. Отсутствие программы образовательных целей, которая направлена на развития преемственности дошкольного и начального образования детей.

5. Недостаточность педагогических знаний у некоторых воспитателей приводит к тому, что им сложно выстроить взаимодействие с детьми. Следовательно, воспитателю сложно продумать увлекательную образовательную программу по повышению качества дошкольного образования.

Из вышесказанного, можно сделать вывод, что для организации социального взаимодействия необходимо построить эффективную систему взаимодействия с дошкольным учреждением с объектами социального окружения, которые должны будут способствовать наиболее оптимальному развитию творческих и интеллектуальных способностей детей.

Необходимо заметить, что социальное взаимодействие позволяет объединить многие образовательные области. Например, при активном взаимодействии детских школ искусств, дошкольных организаций, спортивных секций дошкольники смогут познакомиться с новыми направлениями деятельности, развить творческие таланты, получить новые навыки и умения.

Проектная деятельность как современная педагогическая технология является уникальным средством обеспечения познавательной, исследовательской, творческой самостоятельной деятельности детей, направленной на достижение поставленной цели и предусматривающая сотрудничество детей со взрослыми.

Кроме того, проектная деятельность позволит:

– расширить кругозор детей за счет активного времяпровождения (экскурсии, короткие поездки, походы в музеи, посещение спортивных событий);

– сформировать навыки общения детей в различных социальных местах, с другими детьми, познакомиться с новыми профессиями, представителями разных национальностей;

– сформировать отношение к здоровым привычкам, спорту, здоровому образу жизни.

Особенность детско-родительского проекта заключается в том, что в проекте принимают участие дети, родители, педагоги. Совместный сбор материалов, изготовление атрибутов, игры, конкурсы, презентации раскрывают творческие способности детей, вовлекают родителей в воспитательный процесс, что, естественно сказывается на результатах.

Внедряя технологию проектного обучения в систему образовательной работы, надо соблюдать следующие требования к ее использованию:

– наличие значимой для детей в исследовательском, творческом плане проблемы, задачи;

– практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов;

– самостоятельная деятельность детей;

– структурирование содержательной части проекта;

– использование исследовательских методов («мозговой штурм», наблюдения и др.).

Проектная деятельность является уникальным средством обеспечения сотрудничества детей и взрослых, способом реализации личностно ориентированного подхода к образованию.

В ходе подготовки проектов важно отметить, что происходит творческое взаимодействие детей и родителей, направленное на общее и речевое развитие дошкольников:

1. Активное, заинтересованное, творческое участие семей в реализации проекта.

2. Психологическую готовность родителей в понимании своего ребенка, заботы о нем, видение его талантов, возможностей.

3. Развитие педагогической компетентности родителей.

4. Расширение словарного запаса детей.

5. Развитие мышления, памяти, воображения, креативности.

6. Развитие коммуникативных способностей [4, с. 25].

В настоящее время можно выделить следующие направления развития социального взаимодействия ДОО и семья как фактора формирования проектной деятельности:

- повышения уровня коммуникативной компетенции педагогов по взаимодействию с родителями при формировании семейных традиций;
- повышения уровня психолого-педагогических знаний родителей;
- развития у педагогов и родителей способности к позитивному диалогу;
- использование новых нетрадиционных формы и методов работы с семьей, как фактор повышения обучаемости детей;
- педагогическое и психологическое просвещение семьи через информационные технологии.

В нашем детском саду МБОДУ «Туллукчаана», с. Болугур Амгинского улуса действует проект «Ньургуьунна бэлэхтээ» («Подари подснежник»).

Цель проекта – создание в рамках социального партнерства с родителями системы работы, обеспечивающей субъектно-субъектные отношения взаимодействия участников образовательного процесса.

Опытно-экспериментальная работа по формированию основ социального взаимодействия ДОО и семьи проводилась в 3 этапа:

1 этап – констатирующий этап – первичная диагностика сформированности взаимодействия родителей ДОО с родителями воспитанников;

2 этап – формирующий этап - организована работа по формированию основ социального взаимодействия ДОО и семьи с использованием разработанного проекта «Ньургуьунна бэлэхтээ»;

3 этап – контрольный этап – анализ сформированности основ социального взаимодействия педагогов ДОО и родителей.

Для диагностики уровня сформированности основ социального взаимодействия ДОО и семьи автором были проведены анкетирование родителей «Детский сад, в который ходит мой ребенок» и беседа с родителями.

Мы разработали перспективный план работы с родителями, включающий разнообразные формы: выставки, развлечения, спортивные мероприятия, совместная проектная деятельность, акции, конкурсы и т.д.

План работы с родителями по реализации проекта «Подари подснежник»

№	Мероприятия	Сроки	Участники
1	Род.собрание. Утверждение плана реализации 2 этапа проекта «Ньургуьунна бэлэхтээ»	сентябрь	Администрация, родители, пед. коллектив
2	«Жуьуцу кьи кулбутунэн» дьэ кэргэн быыстапка	сентябрь	Воспитанники, родители, воспитатели
3.	«Эбээлэрбит, эьээлэрбит барахсатар» (аҕа саастаахтар куннэригэр)	октябрь	Воспитанники, родители, воспитатели
4.	«Байанай алгыба» уолаттарга уонна абаларга аналлаах булт туьунан тэрээьин	ноябрь	Воспитанники, родители, воспитатели
5.	«Остуоруйа алыптаах эйгэтэ» дьэ кэргэнинэн остуоруйа истии	декабрь	Воспитанники, родители, воспитатели
6.	«Ебугэ ооннуулар» дьэ кэргэнинэн курэх	январь	Воспитанники, родители, воспитатели
7.	«Ньургун уол» курэх	февраль	Воспитанники, родители, воспитатели
8	Конкурс «Ньургунун Куо»	март	Воспитанники, родители, воспитатели
9.	Выпуск сборника семейных творческих работ «Ньургуьунна бэлэхтээ»	март	Воспитанники, родители, воспитатели
10.	Экологическая акция – посадка овощей и цветов, наблюдение за их ростом – организации субботников на территории берега р. Амга, «Памятник Подснежнику»	апрель	Воспитанники, родители, воспитатели
11.	Открытие «Музея Подснежника» на базе ДОО	май	Воспитанники, родители, воспитатели
12	Бьыах «Ньургуьуца сугуруйэбит»	июнь	Администрация, родители, пед. коллектив

Выводы. По результатам проведенной опытно-экспериментальной работы сделаны выводы:

1. После реализации проектной деятельности «Ньургуьунна бэлэхтээ» заметно увеличилось количество родителей заинтересованных в социальном взаимодействии ДОО и семьи, что является показателем эффективности разработанного проекта.

2. Кроме того, улучшение уровня сформированности основ социального взаимодействия ДОО и семьи свидетельствует о стабильности разработанного проекта «Ньургуьунна бэлэхтээ», т.е. проект доступен пониманию и участию родителей.

Следовательно, при правильном построении проектной деятельности возможно успешное формирование основ социального взаимодействия ДОО и семьи.

Таким образом, для повышения качества проектной деятельности необходимо выстроить социально-педагогическое партнерство дошкольной образовательной организации, социальных образовательных и культурных институтов и семьи. Данные взаимоотношения должны быть основаны на сотрудничестве, содружестве, взаимопомощи, что приведет к повышению обучаемости и просвещения дошкольников.

Проектная деятельность является оптимальной формой взаимодействия педагогического коллектива, семьи и дошкольных образовательных организаций, направленной на достижение единых целей и наиболее актуальной в современных условиях повышения качества дошкольного образования.

Литература:

1. Бузни, В.А. Организация социально-педагогического партнерства как фактора повышения качества дошкольного образования / В.А. Бузни // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 65-1.
2. Белякова, А.М. Социальное партнёрство: детский сад и дополнительное образование / А.М. Белякова // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2019. – № 2.
3. Белинова, Н.В. Проектирование пространства эффективного сотрудничества дошкольной образовательной организации с социумом / Н.В. Белинова, О.В. Фонарева // Economic Consultant. – 2019. – № 1.
4. Лопсонова, З.Б. Социальное партнёрство как условие повышения качества дошкольного образования / З.Б. Лопсонова // Ученые записки ЗабГУ. – Серия: Педагогические науки. – 2014. – № 5 (58).

Педагогика

УДК 37.026, 373.291

кандидат педагогических наук, доцент Измайлова Рания Геннадьевна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г.о. Орехово-Зуево);

кандидат филологических наук, доцент Шейнова Татьяна Геннадьевна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г.о. Орехово-Зуево);

доктор педагогических наук, профессор Тимохина Татьяна Васильевна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г.о. Орехово-Зуево)

РАЗВИТИЕ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

Аннотация. В статье раскрыты различные аспекты развития монологической речи у дошкольников в условиях подготовительных к школе групп дошкольных образовательных организаций. Описываются и характеризуются основные типы и виды монологической речи, рекомендуемые к использованию в работе с детьми дошкольного возраста; позитивная речевая среда подготовительной к школе группы. С позиций общения с практикующими педагогами и собственного многолетнего педагогического опыта авторы раскрывают проблемы развития монологической речи при подготовке к обучению в школе и пути их преодоления.

Ключевые слова: дети, дошкольная образовательная организация, подготовительная группа, монологическая речь.

Annotation. The article reveals various aspects of the development of monologue speech among preschoolers in the conditions of groups of preschool educational organizations preparatory to school. Describes and characterizes the main types and types of monologue speech, recommended for use in working with children of preschool age; positive speech environment for the preparatory group for school. From the standpoint of communication with practicing teachers and their own long-term pedagogical experience, the authors reveal the problems of the development of monologue speech in preparation for schooling and ways to overcome them.

Keywords: children, preschool educational organization, preparatory group, monologue speech.

Введение. В настоящее время наблюдается тенденция увеличения процентного соотношения дошкольников, имеющих различные речевые проблемы. Дети дошкольного возраста имеют недостаточный словарный запас, неправильное звукопроизношение, недостатки фонетико-фонематического восприятия. Педагоги, работающие в дошкольных образовательных организациях отмечают, что с использованием гаджетов дошкольники стали значительно меньше говорить, зачастую с трудом подбирать слова для выражения своих мыслей.

Старший дошкольный возраст является важным этапом в плане речевого развития детей, потому что в этот период идёт процесс активного усвоения ребёнком литературного языка и происходит становление морфологической, синтаксической и грамматической системы родного языка. В это время диалогическая речь ребёнка постепенно сменяется монологической, которая характеризуется более сложным видом связной речи и требует максимальной концентрации внимания на построение высказывания в целом.

Изложение основного материала статьи. Ряд ученых [1, 5, 7, 8] подчеркивают, что правильное и своевременное развитие связной речи играет большую роль в формировании личности ребёнка, его умственном развитии и социализации его в современном мире. В старшем дошкольном возрасте, когда происходит активная подготовка ребёнка к школе, очень важно, насколько хорошо будущий первоклассник владеет монологической речью, ведь именно при построении монолога проявляются основные речевые умения.

Монологическая речь способствует передаче информации в более развёрнутой форме, выражению ребенком своих мыслей и намерений, построению логически последовательного высказывания с использованием литературной лексики. Развитая монологическая речь в подготовительной к школе группе является важнейшим условием дальнейшего обучения ребёнка и требует высокого уровня речевого развития говорящего.

Актуальность настоящего исследования состоит в том, что развитие монологической речи является значимым условием для полноценного освоения знаний детьми старшего дошкольного возраста, развития их логического мышления, творческих способностей, образованности в целом, а также для выполнения важнейших социальных функций.

Основными сложностями при развитии монологической речи являются:

- нехватка словарного запаса дошкольника,
- неправильное произношение,
- недостаточно сформированный грамматический строй речи.

Они являются причиной того, что высказывания ребёнка получаются недостаточно логичными, без смысловой целостности. Практика показывает, что со стороны педагога дошкольного образования имеется необходимость совершенствования качества работы по развитию монологической речи дошкольников и подбора эффективных средств и методов обучения. На сегодняшний день существует огромное количество методической литературы по развитию монологической речи детей и перед педагогом стоит богатый выбор, какую методику использовать в работе для наивысшего достижения речевого воспитания дошкольников. Но независимо от того, что он выберет, воспитателю необходимо научить детей воспринимать себя правильно, не бояться временных неудач, мотивировать будущих первоклассников на речевое развитие и сделать процесс обучения интересным.

Проблемы и задачи развития речи детей рассматривались и продолжают изучаться в рамках научных и прикладных работ философами, педагогами, психологами, логопедами и методистами. Общие вопросы взаимосвязи развития речи и

мышления в дошкольном детстве раскрыты в работах Л.С. Выготского [1], С.Л. Рубинштейна [5], Д.Б. Эльконина [8] и других. Вопросы, касающиеся методики развития монологической речи у детей дошкольного возраста подробно изложены в работах В.В. Гербовай [2], Е.И. Тихеевой [6] и др. Различные аспекты развития детской речи, в том числе и монологической, рассмотрены нами в ряде предыдущих работ [3, 4].

В исследованиях Л.С. Выготского [1], Д.Б. Эльконина [8] подчеркивается, что связная речь является следствием общего развития речи, показателем не только речевого, но и умственного развития ребёнка. В трудах исследователей дано описание двух форм связной речи – диалогической и монологической, которые отличаются друг от друга по своей психологической природе и коммуникативной функции; также доказано, что диалог является первоначальной формой речи у маленьких детей и предшествует монологу в процессе речевого развития. Следует отметить, что монологическая речь принципиально отличается от диалогической самим механизмом порождения высказывания.

Диалог является основной формой общения детей дошкольного возраста; в разговоре принимают участие не менее двух собеседников; состоит из реплик; характерна разговорная лексика. Когда говорят о монологической форме речи, прежде всего подчеркивают, что это связная, достаточно развернутая речь одного лица, без опоры на речь другого собеседника; ей характерна литературная лексика, логическая завершённость; идёт более длительное обдумывание над тем, что произнести. Внутренние мотивы стимулируют к монологической речи, а диалогическая речь стимулируется еще и внешними мотивами, и во многом зависит от темы и характера беседы.

Рассмотрим подробнее мнение исследователей о понятии «монологическая речь». С.Л. Рубинштейн [5] в своих исследованиях термину «монологическая речь» предпочитает термин «связная речь» и характеризует её, как речь, где: «Слушатель всегда солидарен с говорящим, который с одной стороны, выражает свою эмоциональность, а с другой – воздействует на свои эмоции средствами, заимствованными из процесса общения» [5, с. 24].

В своей работе «Мышление и речь» [1] Л.С. Выготский впервые выдвигает теорию порождения речевого высказывания и указывает на то, что речь и мышление едины, мысль зависима от речи, также как и речь – от мысли. Автор утверждает, что речь говорящего к кому-то обращена, возможно к воображаемому адресату, а также не признаёт самостоятельность монолога [1].

Монологическую речь можно рассматривать как с психологической точки зрения, так и с лингвистической. К психологическим характеристикам монологического высказывания следует отнести:

- односторонний, непрерывный характер высказывания;
- логическую последовательность и связность монолога;
- наличие структуры и целостности высказывания;
- смысловая завершённость высказывания;
- развёрнутость мысли;
- предварительное продумывание текста монолога;
- инициатива идёт от говорящего.

С точки зрения лингвистики монологическая речь характеризуется использованием лингвистических средств выражения, наличием полносоставных предложений и связывающих элементов между ними, разнообразием речевых моделей в синтаксических конструкциях.

В зависимости от функционально-смыслового типа связной речи, монологическая речь разделяется на:

- монолог – описание;
- монолог – повествование;
- монолог – рассуждение;
- монолог – контаминацию (смешанный тип монолога, с элементами остальных типов).

Для полноценной подготовки к школьному обучению ребенок должен освоить все виды монологической речи. К сожалению, беседы с практикующими педагогами дают основание для убеждения в том, что большинство современных педагогов не используют в работе с детьми обучение разнообразным монологам.

Описание является таким типом монологической речи, когда происходит сообщение о характеристиках кого-нибудь или чего-нибудь, с перечислением существенных и второстепенных признаков, качеств и действий взятого объекта. Описание имеет чёткую структуру монолога: в начале идёт общая характеристика объекта описания, в середине – последовательно перечисляются отдельные признаки объекта, а в завершении произносится заключительная фраза, которая несёт в себе оценочное суждение по отношению к объекту. Не допускается смешение двух времён – настоящего и будущего.

Повествованием называется такой тип монологической речи, в котором сообщается связный рассказ о каких-либо событиях, действиях или состоянии предметов во временной последовательности. Структура повествования жёсткая, требующая определённой последовательности, начинается с экспозиции (знакомство с местом или временем события), далее следует завязка (начало действия), продолжается последовательным развитием событий, кульминацией и завершается развязкой.

Рассуждение – это тип речи, главная цель которого – убедить в чём-либо слушателя, аргументировано доказать свою точку зрения, т.е. в процессе высказывания происходит логическое изложение материала в форме доказательства. Рассуждение предполагает обязательное наличие тезиса и систему доказательств верности данного тезиса или доказательств, опровергающих истинность данного тезиса, структура монолога состоит из трёх частей:

- в начале выдвигается суждение, требующее утверждения или отрицания чего-либо;
- в основной части рассуждения, путём последовательной аргументации, даётся доказательное суждение, выявляются причинно-следственные связи;
- в результате высказывания формулируется вывод-заключение по поставленному в начале рассуждения вопросу, полученное логическим путём.

В старшем дошкольном возрасте, когда формируется навык монологической речи, в детском саду детей обучают таким видам монолога, как самостоятельному пересказу и рассказу.

Пересказ – связное выразительное изложение литературного текста в устной речи при активном участии памяти, мышления и воображения ребёнка. Для полной, самостоятельной передачи произведения близко к тексту необходимо, чтобы ребёнок осмыслил текст, понял его основное содержание, запомнил последовательность событий, а для этого необходимо специальное обучение для овладения пересказом и проведение общей эффективной работы по развитию речи.

Рассказ – самостоятельно созданный монолог, развёрнутое описание ребёнком какого-либо события, факта или явления. В дошкольном возрасте дети, в зависимости от источника высказывания, составляют рассказы по картине, по игрушкам, по предметам, а также делятся рассказами творческими и из опыта. Выделяются как вид детских рассказов – рассказы о будущих играх, в которых дети учатся планировать и представлять товарищам игровую деятельность. Рассказы,

в зависимости от ведущего психологического процесса, разделяют на фактические – созданные на основе памяти и восприятия, и творческие - созданные на воображении детей.

Беседы с практикующими педагогами и собственный многолетний опыт работы убедили нас в том, что в дошкольных образовательных организациях мало используются творческие рассказы.

Роль самостоятельных пересказов и рассказов детьми дошкольного возраста рассматривалась в работах по вопросам обучения связной речи дошкольников Е.И. Тихеевой [6]. Автором отмечено, что пересказ текста и рассказ благотворно влияют на общее развитие и воспитание детей, а также являются важной ступенью в развитии связной монологической речи.

Монологическая речь существует в двух формах - устной и письменной. Если мы говорим о монологической речи дошкольников, мы понимаем, что в этом возрасте стоит делать упор на развитие устной монологической речи, так как письменный навык на данном этапе не развит в должной степени, он развивается в школьном возрасте. Но для активного его развития в школе необходим стойкий навык ребенка к устному монологу в старшем дошкольном возрасте.

Также следует отметить, что элементы монологической речи начинают проявляться примерно с трёхлетнего возраста, и взрослым, уже на данном этапе развития, необходимо как можно больше разговаривать с детьми, обращать внимание на окружающие предметы и подробно рассказывать о них – дать образец правильного суждения, обогащая кругозор ребёнка и расширяя его словарный запас. В данном вопросе важными личностями для ребенка являются не только педагоги, но и родители. Поэтому в подготовительной к школе группе должна быть налажена тесная связь между воспитателями детского сада и родителями.

Монологическая речь является сложной формой связной речи и овладение ей не происходит спонтанно, а формируется в процессе обучения. Монолог дисциплинирует мышление, учит выражать основную мысль текста, строить высказывание в соответствии с темой и доносить его до слушателя в понятной для него форме. В зависимости от функции монологические высказывания бывают нескольких типов, но для всех характерна связность и образность. Овладение навыком монологической речи в старшем дошкольном возрасте является одной из составляющих для успешного начала школьного обучения и всестороннего развития личности дошкольника.

Рассматривая проблемы и пути их преодоления в развитии монологической речи хочется отметить, что в старшем дошкольном возрасте речь продолжает активно развиваться и совершенствоваться, дети активно участвуют в беседе, составляют короткие рассказы, способны пересказать сказку. У многих детей монологические высказывания по-прежнему имеют ситуативный характер, при рассказывании требуется помощь взрослого, имеются трудности в построении развёрнутого, логически завершённого высказывания. Это связано с тем, что у детей имеются недостатки речевого развития, а именно:

- низкий уровень активного словарного запаса, бедность речи;
- неспособность построить грамматически правильное предложение;
- короткие связные высказывания, состоящие из отдельных фрагментов;
- употребление нелитературной лексики в построении высказывания;
- неспособность логически обосновать свои утверждения;
- низкий уровень информативности высказывания.

По тому, насколько полноценно дети строят самостоятельные высказывания разных типов - описания, повествования, рассуждения, можно говорить об уровне их речевого развития. Для того, чтобы научить ребёнка грамотно излагать свои мысли в монологе, необходимо знать об особенностях развития монологической речи старших дошкольников, но также следует отметить, что на данном возрастном этапе совершенствуются все стороны речи ребёнка.

Развитие монологической речи старших дошкольников невозможно без единой системы работы по всем направлениям речевого развития (лексика, грамматика, фонетика), необходимо наличие определённого уровня сформированности словарного запаса и грамматического строя речи, а также появления регулирующей и планирующей функций речи.

Для того, чтобы получить желаемый уровень монологической речи, необходимо создать правильную речевую развивающую среду с учётом особенностей детей дошкольного возраста. Это не только предметное окружение, необходимо организовать следующие направления в речевой среде для старших дошкольников:

- побуждать детей общаться с другими людьми и сверстниками суждениями и высказываниями;
- поощрять самостоятельные рассказы детей, стимулировать комментировать свою речь;
- упражнять в умении планировать свою деятельность для развития планирующей функции речи;
- приобщать детей к культуре чтения художественной литературы.

Выводы. Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод, что развитие связной монологической речи дошкольников происходит поэтапно. В дошкольный период оно имеет наиболее высокое значение и даёт потенциал к дальнейшему школьному обучению. Развитие монологической речи у детей старшего дошкольного возраста осуществляется в контексте развития связной речи в целом путём формирования стойкого умения. К методическим аспектам развития монологической речи старших дошкольников можно отнести то, что каждый тип речи нуждается в специфическом отборе материала для качественного проведения занятия по формированию навыка монологических высказываний. Использование игровых технологий в образовательном процессе помогает «разговорить детей» и благотворно влияет на развитие монологической речи и общую готовность к школьному обучению детей старшего дошкольного возраста.

Литература:

1. Выготский Л.С. Мышление и речь // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. М. – 1981. – С. 131-139.
2. Гербова В.В. Развитие речи в детском саду. – М.: Мозаика-Синтез, 2017. – 212 с.
3. Измайлова Р.Г., Старых Л.В., Тимохина Т.В. Использование языковых средств в социализации дошкольников и младших школьников Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. 69. – Ч.3. – С. 66-69.
4. Измайлова Р.Г., Шейнова Т.Г., Тимохина Т.В. Использование коллективных видов деятельности в развитии речи детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста // Перспективы науки и образования. – 2020. – № 5 (47). – С. 199-211.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб: Питер, 2000 – 712 с.
6. Тихеева Е.И. Развитие речи детей. – М.: Юрайт, 2020. – 161 с.
7. Ушинский К.Д. Психологические и логические основы обучения – М.: Просвещение, 1954. – Т. 2. – 483 с.
8. Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте: краткий очерк. – М.: Издательство Академии педагогических наук, 1958. – 113 с.

УДК 377.2

кандидат педагогических наук, доцент Казначеева Светлана Николаевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Быстрова Наталья Васильевна

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

магистрант Гордеев Кирилл Сергеевич

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

ОПЕРЕЖАЮЩАЯ ПОДГОТОВКА КАК ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ МОДЕРНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Актуальность исследования характеризуется необходимостью подготовки квалифицированных рабочих кадров в соответствии с современными реалиями нарастающего научно-технического прогресса, которые характеризуются появлением новых профессий, содержание которых коренным образом преобразуется. Одним из способов разрешения данной проблемы является опережающая система подготовки кадров для региона в образовательных и профессиональных организациях, в частности, деятельность центров опережающей подготовки. Причина появления ресурсных центров – это непосредственно разрыв между скоростью изменений современных технологий и неспособностью профессионального образования обеспечить соответствующую скорость изменения образовательных программ и выпуск на рынок специалистов, обладающих необходимыми рынку профессиональными квалификациями. Таким образом, центры опережающей подготовки представляют собой необходимый элемент развития современной модели социально-экономического устройства. Авторы статьи рассматривают программы, предлагаемые центром опережающей профессиональной подготовки на территории г. Нижний Новгород, выделяют преимущества и особенности его работы.

Ключевые слова: практико-ориентированный подход, образовательная программа, система опережающей подготовки кадров, открытая система, лучшие практики, федеральный государственный образовательный стандарт, профессиональный стандарт, примерная основная образовательная программа, инновационный научно-технологический центр.

Annotation. The relevance of the research is characterized by the necessity of training qualified working personnel in accordance with the modern realities of the growing scientific and technological progress, which are characterized by the appearance of new professions, the content of which is radically transformed. One of the ways to solve this problem is an advanced system of personnel training for the region in educational and professional organizations, in particular, the activity of advanced training centers. The reason for the emergence of resource centers is a direct gap between the speed of changes in modern technologies and the inability of vocational education to provide the corresponding speed of change in educational programs and the release to the market of specialists with the necessary professional qualifications. Thus, the centers of advanced training are a necessary element in the development of the modern model of socio-economic structure. The authors of the article consider the programs offered by the advanced vocational training center in the city of Nizhny Novgorod, highlight the advantages and features of its work.

Keywords: practice-oriented approach, educational program, system of advanced training, open system, best practices, federal state educational standard, professional standard, model basic educational program, innovative scientific and technological center.

Введение. Стремительное развитие техники и технологий, ускорение изменений бизнес-процессов производства и обслуживания приводят к тому, что современный рынок труда характеризуется возрастающими рисками квалификационных разрывов. Появляются профессии и квалификации будущего. Одни компетенции выходят на первый план, а другие становятся историей. Опубликованное в 2019 году исследование РАНХиГС показывает, что к 2030 году компетенции 45,5% работников в России могут потерять актуальность из-за введения роботов в эксплуатацию [5]. Одна из главных причин того, что выпускники образовательных учреждений не трудоустраиваются по специальности – это «отставание» системы подготовки кадров от требований рынка труда. В 2019 году Росстатом было проведено выборочное исследование, в результате которого было выявлено, что в период с 2016 года по 2018 год не работают по специальности [9]:

- 31% (634,5 тысячи) студентов, окончивших высшие учебные заведения;
- 43% (389,3 тыс. чел.), студентов, окончившие средние профессиональные образовательные учреждения;
- 50% (224,6 тыс. чел.) студентов, окончившие профессиональные училища.

Уровень безработицы среди выпускников вузов 2019 года составил 12,9%, тогда как среди выпускников с дипломом о среднем профессиональном образовании безработных уже в первом квартале 2020 года 17,9% [9]. Хочется также подчеркнуть тот факт, что по отдельным специальностям наблюдается дефицит кадров. Это также доказывает дисбаланс между спросом со стороны работодателей и предложением со стороны образовательных учреждений. Кроме того, часть специальностей уже не актуально, а на новые направления образовательные учреждения не ведут набора.

Таким образом, «отставанию» системы подготовки кадров также способствует несоответствие скорости обновления номенклатуры и содержания образовательных программ темпам развития технологий. Действующие в системе образования перечни профессий, специальностей, направлений подготовки, по которым осуществляется набор на обучение в стране, не соответствуют номенклатуре квалификаций, которые устанавливаются профессиональным сообществом на основе профессиональных стандартов.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время сложилась ситуация, когда у большого количества работников нет документального подтверждения профессиональной квалификации, что затрудняет задачу оценить ее избыток или недостаток по сравнению с требованиями рабочего места, при этом в целом и повсеместно отмечается несоответствие имеющихся навыков требованиям их рабочих мест [1]. Формальные образовательные квалификации не отражают фактический уровень квалификации работника. По этой причине наличие документа о высоком образовательном уровне не повышает шансов найти работу. Предоставление возможности для непрерывного обучения каждому человеку на протяжении его трудовой жизни без каких-либо ограничений, касающихся возраста, пола, предыдущего образования и подготовки, как внутри формальной системы образования, так и вне её, представляет собой одно из требований международной политики профессионального образования и подготовки. В настоящее время в Российской Федерации ещё

не созданы широкие возможности для участия граждан в непрерывном образовании. Получив профессию или специальность, с учётом ускорения процессов обновления технологий, человек должен иметь возможность продолжать в течение всей трудовой жизни учиться и при необходимости полностью переучиваться. Для её кадрового обеспечения работодателям необходимы механизмы конструирования в режиме «онлайн» образовательных и карьерных траекторий своих работников, инициирования и организации оперативной подготовки кадров по новым и обновляющимся (изменяющимся) профессиям, в том числе по программам профессионального обучения и дополнительного профессионального образования с получением новых квалификаций, описанных в том числе на основе требований профессиональных стандартов или их проектов, то есть признаваемых на корпоративном, отраслевом и национальном уровнях [2].

Таким образом, речь должна вестись в первую очередь об организации так называемой «опережающей профессиональной подготовки». Применительно к термину «опережающая подготовка» полагается, что содержание и характер профессионального образования и обучения должны соответствовать требованиям техники и технологиям, которые либо еще не внедрены в производство, либо совсем не существуют, но уже можно увидеть отдельные элементы в возможностях реального внедрения. Термины «опережающая подготовка кадров», «опережающее профессиональное образование», «опережающее профессиональное обучение можно считать синонимами.

Изучением вопроса опережающей профессиональной подготовки занимались такие ученые как В.М. Бондаренко, В.М. Зуев, М.В. Журавлева, А.М. Новиков, С.Н. Лысенкова, М.В. Усынин и другие.

Усынин М.В. рассматривает процесс опережающей профессиональной подготовки как «совокупность последовательных и взаимосвязанных действий педагогов и обучающихся, направленных на формирование профессиональных компетенций и ПЗСЛ бакалавров путем перевода педагогической системы в состояние опережающего развития» [8, с. 11]. С точки зрения Журавлевой М.В. «опережающее профессиональное образование, являясь механизмом создания «новой экономики», не может осуществляться в отрыве от производства и науки. В связи с этим необходимостью реализации опережающей профессиональной подготовки предполагает создание условий ее осуществления, которые будут обеспечиваться не только образовательными учреждениями, но и отраслевыми производственными и научными структурами» [4, с. 23]. Жук Г.Н. и Пахомова Е.А. под опережающим профессиональным образованием понимают «системообразующее свойство профессионального образования, проявляющееся во взаимодействии всех компонентов педагогической системы, построенных на основе инновационных процессов и направленных на профессиональное развитие будущего специалиста, формирование его готовности к профессиональной деятельности в условиях модернизации экономики» [3, с. 66].

Важной составляющей организации опережающей подготовки, как показывает международный опыт, должна стать система перспективного прогнозирования и планирования востребованных в будущем квалификаций и компетенций, развиваемая на национальном уровне.

Цель организации опережающей подготовки кадров по новым и обновляющимся (изменяющимся) профессиям заключается в удовлетворении потребностей компаний (предприятий, организаций) в своевременном обеспечении квалифицированными кадрами новых и изменяемых бизнес процессов вследствие принятия новых целей производства или обслуживания (модернизация или расширение производства и обслуживания, связанная с внедрением новой техники и технологий, с автоматизацией и роботизацией, с цифровизацией процессов управления; запуск новых сервисов и продуктов; оптимизация организационной структуры и т.п.).

Можно условно выделить три модели опережающей подготовки кадров:

- 1 модель (США и Великобритания) – за счёт большей свободы образовательные организации сами формируют содержание образовательных программ, учитывая изученный материал по компетенциям, которые запрашиваются работодателями; иногда образовательные организации обращаются за консультацией к профессиональным ассоциациям, которые помогают длительные программы адаптировать требованиям, предъявляемые рынком труда;

- 2 модель (Испания) – система с большей степенью государственного регулирования образования, адаптация достигается за счёт системы дополнительного образования работников;

- 3 модель (Чили) – сформирована кластерная система подготовки кадров для горнодобывающей отрасли; работает государственная программа при участии предприятий, учебных заведений и отраслевого совета по компетенциям; ведется учёт изменений в компетенциях, осуществляется введение новых модулей в стандартные образовательные программы.

Рассмотрим зарубежную практику выявления текущих и перспективных компетенций (табл. 1).

Таблица 1

Зарубежная практика выявления текущих и перспективных компетенций [6]

Страна	Характеристика
Испания	– с периодичностью раз в 2 года анализируется 200 востребованных профессий; – для каждой делается краткий обзор необходимых компетенций; – вводятся новые и обновляются старые компетенции.
Австрия	– с периодичностью раз в 2 года проводится опрос более чем 7000 предприятий со штатом более 20 сотрудников; – действует сервис «Барометр квалификаций».
Великобритания	– создаются рабочие группы с активным привлечением работодателей для разработки актуальных образовательных программ по рабочим профессиям.
Ирландия	– с 1996 г. функционирует экспертная группа по востребованным в будущем компетенциям; – сеть частных корпоративных центров и организаций, реализующих короткие программы опережающей подготовки.
США	– на протяжении 20 лет ведется информационная база, которая содержит характеристику тынка труда США и данные о востребованных и перспективных профессиях, технологиях и умениях.

Таким образом, особенностями зарубежных практик является наличие сбора и обработки информации о востребованных на рынке труда компетенциях в разрезе профессий и профессиональных групп, а также ведущая роль в определении востребованных и перспективных компетенций отводится представителям из сферы труда.

В Российской Федерации разработано большое количество официальных документов, регламентирующие опережающую подготовку кадров, но эти документы носят в основном декларативный характер. Правил реализации программ опережающей профессиональной подготовки в Российской Федерации является ускоренное обучение с длительностью программ не более 6 месяцев.

Значимую роль в рамках опережающей системы подготовки кадров для региона в образовательных и профессиональных организациях играет деятельность центров опережающей подготовки. Ресурсные центры представляют собой вполне своевременное и необходимое явление в образовании [7].

В настоящее время разработан федеральный проект «Молодые профессионалы», в рамках которого до 2024 года планируется создать более 100 центров опережающей подготовки кадров. Причиной появления таких центров – это разрыв между скоростью изменений современных технологий и неспособность профессионального образования обеспечить соответствующую скорость изменения образовательных программ и выпуск на рынок специалистов, обладающих необходимыми рынку профессиональными квалификациями.

Центры опережающей подготовки предоставляют некоммерческим организациям (НКО) (инициативным группам) квалифицированный доступ к информационным, учебным, материально-техническим, научно-методическим ресурсам для того, чтобы НКО (инициативные группы) могли достигать высоких профессиональных результатов. Это иногда дефицитные и всегда дорогие ресурсы - концентрируя их, ресурсный центр становится ключевым игроком на поле создания НКО и обеспечивает их профессиональный рост.

Центр опережающей подготовки представляют собой структуру, способную решать весьма обширный круг задач: анализ и прогноз; оценка и мониторинг; социальный маркетинг; социальное предпринимательство; методическое обеспечение; информационно-техническое обеспечение. Главным клиентом центров являются в первую очередь НКО и граждане, желающие создать НКО. Однако клиентами центров могут быть и коммерческие организации, которые также заинтересованы в получении методических материалов, консалтинговых услуг на базе ресурсного центра, проведении тренинговых программ для сотрудников. Клиентами центров опережающей подготовки также могут быть служащие муниципальных и региональных органов власти, которые начинают работать с инициативными гражданами и хотят повысить свой профессиональный уровень владения данной темой.

Методическая функция центра опережающей подготовки распространяется не только на некоммерческие организации и расширяется до уровня качественной экспертизы. Центр может быть экспертом и для программ органов власти, бизнеса, отдельных идей просто активных граждан. Он способен предложить клиентам программы, тесты, стандарты, разработки, методические рекомендации, удовлетворять специфические образовательные запросы клиентов. Однако повышение квалификации руководителей и членов НКО представляет собой приоритет образовательной политики центра. Центры опережающей профессиональной подготовки представляют собой необходимый элемент развития современной модели социально-экономического устройства. Создание и развитие центров базируется на четких принципах, из которых главный – это непосредственно объединение и концентрация различных ресурсов для создания комфортной среды функционирования некоммерческих организаций и инициативных групп населения. Главной задачей подобных центров является мониторинг актуальных и прогнозных потребностей рынка труда. Сотрудники центра анализируют образовательные возможности региона и при необходимости инициируют создание в системе профессионального образования новых программ подготовки по востребованным компетенциям в короткие сроки (не более 9 месяцев).

На сегодняшний день в г. Нижний Новгород функционирует центр опережающей подготовки как структурное подразделение Государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения «Нижегородский индустриальный колледж». Центр начал свою работу с ноября 2020 года. Рассмотрим некоторые программы, которые реализует Центр для следующих категорий (табл. 2).

Таблица 2

Программы, реализуемые Нижегородским Центром опережающей профессиональной подготовки

Категории	Название программы	Продолжительность	Описание
для школьников	Вожатый в рамках проекта «Первая профессия»	72 часа	теоретическая и практическая подготовка обучающихся к работе вожатого в детских оздоровительных лагерях и образовательных организациях
	Маляр в рамках проекта «Первая профессия»	72 часа	теоретическая и практическая подготовка обучающихся к деятельности маляра строительного по окрашиванию наружных и внутренних поверхностей зданий и сооружений
для студентов	Организация выездной фотосъемки	16 часов	получение практического опыта фотосъемки одиночных и групповых портретов в студии и на выезде
для граждан	Microsoft Excel для опытных пользователей	18 часов	расширение возможностей работы в приложении
	Основы технологии больших данных	18 часов	рассматриваются теория и практика работы с данными, а также перспективы и ожидания, связанные с этим направлением
	Обеспечение контроля технического состояния автотранспортных средств	250 часов	изучение современной нормативно-правовой базы, регламентирующей организацию проверки и контроля технического состояния транспортных

			средств с целью обеспечения безопасности дорожного движения
для людей за 50	Microsoft Word 2013	18 часов	практическая подготовка работы с документами
	Основы работ с вычислительной техникой	18 часов	теоретические и практические навыки работы на компьютере

Центр представляет собой единый комплекс с функциональными зонами: коворкинг (32 места), лекторий с мультимедийным оборудованием (76 мест), зона проектной деятельности (10-20 мест), компьютерный класс (20 мест), медиазона (20 мест), видеостудия, Jalinga Studio, обучение в среде виртуальной реальности. В Центре делается акцент на цифровизацию учебного процесса.

Ключевыми преимуществами деятельности центров опережающей профессиональной подготовки являются следующие:

1. Взаимодействие центров со всеми секторами общества, налаженные тесные контакты с НКО, государством, местной властью, средствами массовой информации, бизнесом.
2. Проведение крупных совместных мероприятий и проектов.
3. Наличие программы по взаимодействию с властными структурами, с бизнесом.
4. Проведение широкомасштабных акций, направленных на население в целом, на молодежь, учебные заведения.
5. Применение социальных технологий коллег (аналогичных ресурсных центров, некоторых НКО).
6. Наличие доступного, технически оснащенного офиса, вследствие чего о работе центра осведомлены население, СМИ, государство, бизнес.

Особенности материально-технической базы центра опережающей подготовки можно представить следующим образом: технически оснащенный офис, с открытым доступом; офис оборудован рабочими местами, имеет место для обслуживания клиентов, отдельное место для бухгалтерии; налаженность ремонта и профилактического обслуживания офисного оборудования; налаженность и оптимальная работа средств связи (телефон, факс, эл. почта, Skype); в центр без проблем могут дозвониться клиенты, иногородние участники, сотрудники центра четко и внятно отвечают на телефонные звонки; центр работает по определённому расписанию, которое находится в открытом доступе; в офисе любой может получить информацию по услугам, грантам, и любую другую информацию, касающуюся предоставляемых услуг; в центре есть ответственный за получение и доставку почты в офис; в центре регулярно выходят материалы в СМИ, сообщения в социальных сетях о мероприятиях ресурсного центра и НКО.

Центр опережающей профессиональной подготовки планирует и ведёт программы во взаимодействии с соответствующими партнерами, в связи с чем следует отметить, что:

1. Программы ведутся последовательно, планомерно, они направлены непосредственным образом на конечные результаты.
2. Координатор развивает основные направления программ, анализирует и планирует программную деятельность и мероприятия.
3. Проводится оценка нужд: интервью, анкетирование НКО, опрос членов Совета НКО.
4. Проводятся консультации по оформлению заявок на конкурсы, распространяется информация по конкурсам проектов.

Выводы. Таким образом, одним из требований международной политики профессионального образования и подготовки является предоставление возможности для непрерывного обучения каждому человеку на протяжении его трудовой жизни без каких-либо ограничений, касающихся возраста, пола, предыдущего образования и подготовки, как внутри формальной системы образования, так и вне её. На сегодняшний день в нашей стране ещё не созданы широкие возможности для участия граждан в непрерывном образовании. В этой связи особую актуальность приобретает опережающая система подготовки кадров для региона в образовательных и профессиональных организациях. В свою очередь, «отставанию» системы подготовки кадров способствует несоответствие скорости обновления номенклатуры и содержания образовательных программ темпам развития технологий. Действующие в системе образования перечни профессий, специальностей, направлений подготовки, по которым осуществляется набор на обучение в стране, не соответствуют номенклатуре квалификаций, которые устанавливаются профессиональным сообществом на основе профессиональных стандартов. Применительно к термину «опережающая подготовка» полагается, что содержание и характер профессионального образования и обучения должны соответствовать требованиям техники и технологиям, пока еще не внедренным в производство или не существующим вовсе, но уже просматриваемым в возможностях реального внедрения. Анализируя зарубежный опыт опережающей подготовки кадров, можно сделать вывод о том, что опережающая подготовка кадров в Российской Федерации носит во многом декларативный характер. Правилom реализации программ опережающей профессиональной подготовки в Российской Федерации является ускоренное обучение с длительностью программ не более 6 месяцев. Значимую роль в рамках опережающей системы подготовки кадров для региона в образовательных и профессиональных организациях играет деятельность центров опережающей подготовки. Данные центры представляют собой вполне своевременное и необходимое явление в образовании. На территории г. Нижний Новгород функционирует центр опережающей подготовки, деятельность которого имеет свои преимущества и особенности.

Литература:

1. Быстрова Н.В., Зиновьева С.А., Филатова Е.В. Принципы современного образовательного процесса // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-4. – С. 68-70.
2. Быстрова Н.В., Казначеева С.Н., Григорян К.М. Развитие soft skills в условиях формирования конкурентоспособности студентов педагогических направлений // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 66-3. – С. 37-40.
3. Жуков Г.Н., Пахомова Е.А. Стратегия опережающего профессионального образования // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2009. – №1 (1). [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strategiya-operezhayushchego-professionalnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 05.04.2021).
4. Журавлева М.В. Система опережающей профессиональной подготовки кадров для нефтегазохимического комплекса (на примере Республики Татарстан). Автореф. дис. докт. пед. наук: 13.00.08. – Казань, 2012. – 43 с.
5. Исследование: 20 миллионов россиян могут потерять работу из-за роботов. [Электронный ресурс]. URL: <https://ria.ru/20190910/1558509931.html> (дата обращения 02.04.2021)

6. Лучшие практики организации опережающей подготовки кадров по новым и обновляющимся (изменяющимся) профессиям. [Электронный ресурс]. URL: https://bc-nark.ru/upload/iblock/57a/LP_operezhayushchey_podgotovki.pdf (дата обращения 03.04.2021).

7. Лысенко В.Г. Подготовка кадров в условиях центра опережающей профессиональной подготовки: задачи и условия реализации // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2019. – №4 (36). [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-kadrov-v-usloviyah-tsentra-operezhayuschey-professionalnoy-podgotovki-zadachi-i-usloviya-realizatsii> (дата обращения: 02.04.2021).

8. Усынин М.В. Педагогическое управление процессом опережающей профессиональной подготовки бакалавров. Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.08 – Челябинск, 2018. – 24 с.

9. Федеральная служба государственной статистики. [Электронный ресурс]. URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/70843/document/88401?print=1> (дата обращения 02.04.2021).

Педагогика

УДК 376.4

кандидат психологических наук, доцент Каштанова Светлана Николаевна

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

магистрант Голованова Ирина Николаевна

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

РАЗВИТИЕ ОПЕРАЦИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА МЫШЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ

Аннотация. В статье актуализирован вопрос использования приемов алгоритмизации в развитии операционального компонента мышления при подготовке к обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Обосновывается специфика их использования и приведены конкретные приемы алгоритмизации для различных операций мышления, как на основе предметов или их изображений, так и на речевом материале.

Ключевые слова: дошкольники с задержкой психического развития, операциональный компонент мышления, приемы алгоритмизации, анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, абстрагирование.

Annotation. The article deals with the issue of using algorithmization techniques in the development of the operational component of thinking in preparation for literacy training for children of older preschool age with mental retardation. The specifics of their use are justified and specific methods of algorithmization for various operations of thinking are given, both on the basis of objects or their images, and on speech material.

Keywords: preschool children with mental retardation, operational component of thinking, algorithmization techniques, analysis, synthesis, comparison, generalization, classification, abstraction.

Введение. Подготовка к обучению грамоте старших дошкольников с задержкой психического развития является неотъемлемой частью обучения на этапе дошкольного детства. В связи со своеобразным развитием высших психических функций дошкольников с ЗПР, проблема подготовки к обучению грамоте детей данной категории приобретает особую актуальность. Это аргументировано тем, что недостатки развития всех психических функций, нарушения речи, присутствующие у детей, имеющих задержку психического развития, приводят к необходимости специально организованной коррекционной работы по подготовке к обучению грамоте. Одной из основных причин, создающих определенные затруднения в усвоении учебного материала старших дошкольников с ЗПР, является недостаточная подготовленность их мышления к освоению школьной программы несформированность основных мыслительных операций – анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации, абстрагирования. Эти же причины и являются основной преградой в успешном овладении грамотой детьми с ЗПР [6].

Проблема развития операций мышления у дошкольников с ЗПР отражена в работах и исследованиях многих современных авторов. Согласно исследованиям Т.В. Коротовских, у дошкольников с ЗПР наблюдаются основные трудности в вычлениении составных частей предмета, они не учитывают второстепенные детали предмета, хаотично сравнивают предметы или их изображения друг с другом по несопоставимым и несущественным признакам [8]. В исследованиях И.А. Коневой [7], Н.А. Антипановой [1], О.В. Плетниковой [11], Е.А. Кронштатовой [9] и И.А. Емельяновой [4] отмечается, что дети допускают ошибки при исключении предмета, определении существенного признака предметов и объединения предметов в одну категорию, сосредотачивая внимание главным образом на отчетливо выступающих внешних качествах предмета, а также классификации предметов на несколько групп, определении сходства и различий предмета, правильном понимании и интерпретации пословиц и поговорок. Е.П. Забудская в своих исследованиях отмечает подобную тенденцию при абстрагировании какого-либо заданного признака или свойства предмета [5]. Таким образом, можно отметить единство взглядов большинства отечественных авторов, констатирующих недостатки операций мышления у дошкольников с ЗПР.

Актуальность рассмотрения вопроса о развитии операционального компонента мышления в период подготовки к обучению грамоте отражается в следующем. Перечисленные недостатки в определяют трудности формирования навыков звукового и слогового анализа и синтеза, лексической и грамматической сторон речи. Подготовка к обучению грамоте обеспечивает овладение действиями, которые помогают дошкольнику осознавать единицы языка и речи, которые возможны только с помощью мыслительных операций. Владение операциями мышления предполагает, что дошкольник способен анализировать звуковой и слоговой состав слова, тем самым подготавливается анализ и словесного состава предложений [10].

Изложение основного материала статьи. В связи с актуальностью проблемы подготовки к обучению грамоте детей с ЗПР нами было разработано методическое обеспечение по развитию операционального компонента мышления у дошкольников с ЗПР. Новизна данного обеспечения прослеживается в применении приемов алгоритмизации при развитии операций мышления. Приемы алгоритмизации являются «встраиваемым» материалом в программу обучения дошкольного образовательного учреждения. Стоит отметить, что подготовка детей к обучению грамоте осуществляется в первую очередь на занятиях, проводимых учителем-логопедом, направленных на расширение словарного запаса, знакомство со звуко-слоговой структурой слова, развитие ручной моторики и подготовки руки к письму, а также обучение элементарной

грамоте. Поэтому разработанное нами методическое обеспечение по формированию операционального компонента мышления реализуется в первую очередь учителем-логопедом. Стоит отметить, что развитие операционального компонента мышления реализуется в большей степени на занятиях у учителя-дефектолога. По этой причине наше методическое обеспечение реализуется обоими специалистами для достижения максимального результата. Учитель-дефектолог на своих занятиях формирует операциональный компонент мышления в рамках одной тематики или лексической темы, а учитель-логопед формирует операциональный компонент мышления в рамках подготовки к обучению грамоте с уклоном на пройденный лексический материал на занятиях учителя-дефектолога.

Целевой ориентир данного методического обеспечения направлен на качественные и количественные изменения компонентов операционального компонента мышления у старших дошкольников с ЗПР на этапе подготовке к обучению грамоте. Методическое обеспечение по развитию операционального компонента мышления дошкольников с ЗПР при подготовке к обучению грамоте представляет собой четкие и структурированные приемы алгоритмизации для каждой мыслительной операции. Результаты проведенного теоретического анализа психолого-педагогической и методической литературы позволяют сделать выбор в пользу использования принципа формирования мыслительных операций, приведенный Л.В. Ворониной, основывающийся на постепенном усложнении предъявляемого материала при развитии операционального компонента мышления у дошкольников с ЗПР.

1. Практический этап – действия непосредственно с реальными предметами. Так как на первоначальных этапах развитие операций мышления происходит на уровне восприятия, то ребенку предлагается для анализа реальный хорошо знакомый предмет. Данный процесс позволяет по-другому рассматривать привычные детям предметы, что создает базу для формирования теоретического анализа [3].

2. Зрительный этап – выполнение задания в образном плане, наблюдая за предметами.

3. Моделирование – выполнение задания не с самими предметами, а с их моделями, знаками, символами (наглядный материал).

4. Внешнеречевой этап – выполнение задания с использованием речевого материала (слова, слоги, звуки) [2].

При реализации приемов алгоритмизации для каждой мыслительной операции обязательно должна предшествовать подготовительная работа, направленная на актуализацию ранее изученного, активизацию словарного запаса и т. д. На этапе развития операции анализа у старших дошкольников с ЗПР формируются умения выделять части и существенные признаки предмета, выделять определенные предметы из общего количества. Обучение всегда начинается с линейных алгоритмов. К примеру, при обучении выделению частей предмета и его признаков используется следующий алгоритм.

1. Характеристика предмета. Ребенку предлагаются реальные предметы (овощи, фрукты, посуда, одежда). Дается определенное количество времени для рассмотрения ребенком данного предмета. В процессе педагог задает вопросы, касающиеся характеристики данного предмета - Что это? Для чего используется?

2. Выделение частей предмета и их признаков (цвет, размер, форма, материал). На данном этапе алгоритма ребенок вместе с педагогом обозначают части предмета: кастрюля – дно, крышка, ручки; стол – столешница, ножки. Далее выделяются признаки предмета – Какой цвет? Мягкий или жесткий? Большой или маленький?

3. Выделение деталей в каждой части и их признаков. После выделения частей определенного предмета, педагог вместе с ребенком переходят к рассмотрению деталей и признаков в каждой его части. Например, «Крышка у кастрюли какая?» – железная, тяжелая, жесткая, блестящая, белая. В случае возникших затруднений педагог задает наводящие вопросы.

На последующих этапах работы этот же самый алгоритм проводится в такой же последовательности, но только в зрительном плане, т.е. ребенок рассматривает предмет, не трогая и не осяпывая его. Далее используется наглядный материал, с яркими и четкими изображениями предмета, не имеющих лишних, отвлекающих внимание ребенка, деталей. Далее алгоритм используется только с использованием речевого материала.

Предложенный алгоритм анализа идентичен анализу звукового состава слова: характеристика слова в целом (т.е. слово состоит из слогов), выделение частей слова с опорой на определенным способ действия (звук, слог), выделение признаков звуков и слогов. К формированию данных навыков плавно подходят на последнем этапе. Тот же самый принцип действует на данном этапе в заданиях, требующих выделить определенный звук или слог из группы иных звуков или слогов. К примеру, можно привести следующий подбор звуков – а, и, о, в, у. Ребенку предлагается выделить «лишний» звук и объяснить, почему этот звук таковым является.

В процессе развития операции синтеза у дошкольников с ЗПР формируется навык восстановления целого из отдельных частей. Используются конструкторы, разрезные картинки с изображениями предметов (4-5 частей), лепка предметов из пластилина. Алгоритм, используемый на данном этапе, аналогичный вышеописанному: определение цели задания, определение назначения каждой части, объединение отдельных деталей, получение модели целостного предмета. На этапе использования данного алгоритма на речевом материале используются задания, направленные на объединение звуков в слоги, объединение слогов в слова.

На этапе развития операции сравнения, а именно умения сравнивать предметы, видеть различия и сходства в предметах используется следующий алгоритм.

– Сопоставление предметов друг с другом. Предлагаются два предмета, отличающиеся друг от друга одним признаком.

– Определение признака сравнения. Педагог «подводит» ребенка к тому, что предложенные предметы отличаются друг от друга по длине, ширине, размеру, высоте, количеству.

– Вывод. Ребенок совместно с педагогом приходят к выводу, разные или одинаковые данные предметы, и по какому признаку они друг от друга отличаются.

При обучении грамоте большое внимание также уделяется подготовке мелкой моторики и руки к письму. При обучении в школе письму дети путают заглавные и строчные буквы. Поэтому не мало важно развивать навык сравнения на материале написанных букв, цифр, а также их частей (палочки, крючки). Алгоритм формирования данного навыка следующий: знакомство с материалом работы (педагог предлагает написанные буквы, отличающиеся друг от друга по размеру), определения различий в написанном материале, определение признака сравнения.

При развитии операции обобщения, а именно: умения обобщать предметы по внешним существенным признакам используется следующий алгоритм: определение содержания предлагаемых предметов, относящихся только к одной группе (посуда, одежда, фрукты), определение принадлежности каждого предмета, определение признака, по которому происходит обобщение этих предметов. На этапе подготовки дошкольников с ЗПР к обучению грамоте можно использовать задания, основной целью которых являются объединение гласных или согласных букв, слов на заданный звук в одну группу: предъявление ребенку речевого материала, разбор значения слов (или признаков звуков), определение общего признака всех слов (звуков).

Приемы алгоритмизации, направленные на развитие мыслительной операции классификации, а именно, навыка группировки предметов по определенным показателям или признакам в отдельные группы, представлены следующим образом.

– Определение содержания предметов. Работа аналогична как в алгоритме по развитию операции обобщения.
– Классификация предметов. Педагог обозначает соответствующими картинками на столе две группы. «К этой картинке ты кладешь картинки с изображениями фруктов, а к этой – изображения овощей».

– Определения признака классификации. На данной этапе происходит разбор признаков, работа над ошибками.

На этапе развития операции абстрагирования формируется навык понимания переносного смысла пословиц и поговорок. Этому способствует, в свою очередь, чтение детских художественных произведений, в содержании которых уже имеются крылатые выражения и фразы. Алгоритм развития операции абстрагирования следующий: чтение художественного произведения; разбор его содержания; разбор пословицы, поговорки, крылатой фразы; определение смысла выбранного материала.

Выводы. Реализация описанных выше приемов алгоритмизации по развитию мыслительных операций у дошкольников с ЗПР используется равноценно по решению педагога. При этом содержание уже существующей программы образовательного учреждения не меняется. Несомненными достоинствами данных приемов являются четкая последовательность действий, которую можно апробировать на любом лексическом материале в зависимости от конкретного этапа обучения, а также использование ведущего принципа от простого к сложному при предъявлении материала работы, который в наибольшей степени предполагает результативность при обучении детей с интеллектуальными нарушениями. Исходя из выше сказанного, можно утверждать, что разработанные приемы алгоритмизации по развитию операционального компонента мышления при подготовке к обучению грамоте дошкольников с ЗПР имеют особую практическую значимость в работе педагогов в условиях дошкольных образовательных учреждений.

Литература:

1. Антипанова Н.А., Дацко М.А. Особенности развития детей с нарушениями интеллекта // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2016. – №2. – С. 24-27.
2. Воронина Л.В., Карпова М.В. Формирование у детей старшего дошкольного возраста умений строить суждения и умозаключения // Педагогическое образование в России. – 2017. – №4. – С. 37-43.
3. Гуцу Е.Г., Кочетова Е.В., Рунова Т.А. Развитие мыслительных операций анализа, синтеза и сравнения у дошкольников на этапе подготовки к школе // Школьные технологии. – 2019. – №6. – С. 46-52.
4. Емельянова И.А., Шелудченкова В.К. Экспериментальное исследование словесно-логического мышления детей дошкольного и младшего школьного возраста с нарушением интеллекта // Постулат. – 2017. – №6. – С. 34-40.
5. Забудская Е. П. Особенности развития словесно-логического мышления у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития // XXI Всероссийская студ. науч. прак. конф. НГУ. – Нижневартовск: НГУ, 2019. – С. 287-290.
6. Ильина С.Ю., Зарин, А.П., Карслиева И.В. Условия организации педагогической работы по формированию у дошкольников с задержкой психического развития готовности к обучению грамоте // Гуманитарные науки и образование. – 2016. – №2. – С. 26-29.
7. Конева И.А., Романова С.В. Особенности высших психических функций у дошкольников с задержкой психического развития // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – №6. – С. 31-39.
8. Коротовских Т.В., Григорьева Е.М., Купцова Ю.Н. Экспериментальное изучение особенностей развития мыслительных операций у дошкольников с задержкой психического развития // Мир науки: педагогика и психология. – 2019. – №3. – С. 38-44.
9. Кронштатова Е.А., Белисова А.А., Борисова Н.А. Особенности развития словесно-логического мышления у детей с нарушениями интеллекта // Актуальные вопросы современной науки. – 2018. – №2. – С. 56-59.
10. Кусова М.Л., Воронина, Л.В. Использование логических операций в процессе подготовки детей дошкольного возраста к обучению грамоте // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2016. – №6. – С. 130-137.
11. Плетникова О.В., Медведева Е.Н., Никифорова И.М. Формирование мыслительных операций у детей с ЗПР посредством дидактических игр и упражнений // Современные тенденции развития науки и технологий. – 2016. – №10. – С. 85-88.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Кириллова Мария Александровна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Мурманский арктический государственный университет» (г. Мурманск);

кандидат философских наук, доцент Саватеева Оксана Викторовна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Мурманский арктический государственный университет» (г. Мурманск)

РОЛЬ РОМАНА ДЖ.Р.Р. ТОЛКИНА «ВЛАСТЕЛИН КОЛЕЦ» В ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

Аннотация. Рассмотрена возможность использования романа эпопеи Дж. Р.Р. «Властелин колец» с целью формирования культурологической компетенции будущих филологов. Предлагаются рекомендации по формированию общекультурных и лингвистических компетенций во время прочтения и анализа романа.

Ключевые слова: культурологическая компетенция, студенты-филологи, роман эпопея, образы и реалии.

Annotation. The issues of the use of J.R.R. Tolkien's novel «The Lord of the Rings» for students of philology are being discussed. The novel can be used to build cultural competence in would-be philologists. Techniques on how to use the novel in building corresponding skills are observed.

Keywords: cultural competence, students of philology, novel, images and realities.

Введение. Во введении необходимо напомнить читателю о предыдущей статье авторов, в которой была рассмотрена дидактическая ценность романа эпопеи Дж.Р.Р. Толкина «Властелин колец» и возможность его использования на занятиях по иностранному языку со студентами-филологами с целью формирования лингвистической компетенции у обучающихся. Авторы предприняли попытку анализа лингвистических особенностей романа и доказали, что «Властелин колец» предоставляет студентам уникальную возможность познакомиться с такими аспектами лингвистики, как словообразование,

этимология, ономастика, лексикография. Также были упомянуты такие аспекты романа, как культурный и морально-этический. [1] На этот раз внимание сосредоточено на культурологическом аспекте и его ценности для формирования соответствующих компетенций у будущих филологов.

Читая хорошую историческую прозу, мы часто испытываем желание познакомиться с реальной историей описываемых в книге событий и обращаемся к справочникам, энциклопедиям и монографиям, чтобы узнать, как все было на самом деле, как сложилась дальнейшая судьба реальных исторических личностей, ставших прототипами героев, познакомиться с их прижизненными изображениями, прочесть воспоминания современников. При этом произведения фэнтези, как бы хороши они не были, обычно не вызывают подобного желания, ведь они описывают миры и страны, которые никогда не существовали в действительности.

Изложение основного материала статьи. Произведения Дж.Р.Р. Толкина являются блестящим исключением из вышеупомянутого стереотипа. Его книги подобны чудесным клубкам, последовав за путеводной нитью которых, читатели приходят к неожиданным открытиям в области европейской истории, культуры и литературы. Объяснение этому феномену дает сам Толкин.

В письме к Мильтону Уолдману, редактору лондонского издательства «Коллинз», Толкин пишет: «...меня с самых юных лет огорчала нищета моей любимой родины: у нее нет собственных преданий (связанных с ее языком и почвой), во всяком случае того качества, что я искал и находил (в качестве составляющей части) в легендах других земель. Есть эпос греческий и кельтский, романский, германский, скандинавский и финский (последний произвел на меня сильнейшее впечатление); но равным счетом ничего английского, кроме дешевых изданий народных сказок» [5, с. 166]. Развивая эту мысль, он пишет: «я задумал создать цикл более-менее связанных между собою легенд – от преданий глобального, космогонического масштаба до романтической волшебной сказки; так, чтобы более значительные основывались на меньших в соприкосновении своем с землей, а меньшие обретали величие на столь обширном фоне; цикл, который я мог бы посвятить просто стране моей, Англии» [5, с. 166].

Стремясь создать «мифологию для Англии», Толкин использовал весь тот богатейший литературный, исторический и культурологический материал, что накопился за долгие века европейской истории. При этом автор не просто заимствует данный материал, как это делают другие писатели при написании альтернативной истории Земли или сотворении собственного («вторичного», как называл его Толкин [5, с. 103]) мира. Он рассматривает всю земную историю как одну из эпох Средиземья, т.е. мир Толкина – это Старый Свет планеты Земля в воображаемый период времени. Это подтверждают цитаты из писем автора:

«Средиземье», к слову сказать, это вовсе не название для земли «нет-и-не-будет», не имеющей никакого отношения к нашему миру» [5, с. 250].

«Театр действий моих преданий – это наша земля, та, на которой мы сейчас живем, хотя исторический период – воображаемый.» [5, с. 272].

«Я так понимаю, что я создал воображаемое время, однако в том, что касается *места*, твердо стоял на родной матушке-земле. И такой подход я предпочитаю современным тенденциям искать удаленные планеты в «космосе». При всей их занимательности они – чужие: их не полюбишь любовью кровного родства. ...А многие рецензенты, похоже, предполагают, будто Средиземье – это другая планета!» [5, с. 321].

Важно понять, что, по версии Толкина, народы, населяющие нашу планету, унаследовали свою культуру от жителей Средиземья. Это и объясняет сходство традиций и обычаев древних германцев, кельтов, скандинавов с культурой народов, обитающих в воображаемом мире Толкина.

Таким образом, читая роман-эпопею «Властелин колец», мы получаем информацию о самых разных областях жизни древних народов: традиции именования, общественная иерархия древних обществ, военное дело, олицетворение оружия, стихосложение, география, медицина, религия. Интересна книга будет и тем, кто увлекается европейской литературой, особенно литературой средневековой.

Рассмотрим более подробно, какие именно компетенции можно приобрести, читая книги Толкина.

Во-первых, «Властелин колец» является настоящей энциклопедией литературных жанров.

Больше всего роман напоминает героический эпос, герои которого призваны защитить свой мир от Темного Властелина Саурона, стремящегося к его порабощению. Их объединяет общая цель – противостояние Злу, нашедшему выражение в образе Всевидящего Ока. Арагорн, Боромир, Эомер представляют собой эпических героев. Они отважны, безоговорочно преданны своим народам, но, как и положено эпическому герою, каждый имеет некий изъян (например, у Боромира это чрезмерная гордость и самонадеянность). Теоден – типичный эпический король, мудрый и справедливый, но не играющий ключевую роль в развитии событий. Атмосфера книги (описания пиров, масштабных сражений, отсутствие любовной линии как основы повествования) также соответствует эпосу.

Однако на страницах «Властелина колец» читатель находит элементы и других жанров:

- волшебной сказки, где действуют эльфы, гномы, тролли, творится магия, говорят и перемешаются деревья, создаются и используются магические предметы (кольца, посохи, колдовские камни);
- рыцарского романа, примером принадлежности книги к этому жанру может служить вассальная клятва, которую дает Пиппин, становясь Стражем Цитадели Гондора, подобно тому, как рыцарь присягает на верность своему сюзерену, а также отношения «Рыцарь – Прекрасная Дама», которые иллюстрируют образы гнома Гимли и эльфийской Владычицы Галадриэли;
- романа-путешествия, ведь все герои «Властелина колец» отправляются в дорогу;
- бытового романа, о чем свидетельствует подробное описание образа жизни разных народов Средиземья (например, хоббитов, населяющих Шир, эльфов, живущих в Лотлориэне и Ривенделле, людей Гондора и Рохана);
- философского романа, поднимающего темы добра и зла, долга и доброй воли, смерти и бессмертия;
- психологического романа.

Кроме того, в романе много поэтических фрагментов (73, но некоторые исследователи увеличивают эту цифру до 95), представляющих собой образцы аллитерационной поэзии, признанным знатоком которой является оксфордский профессор.

Толкин, с присущим ему юмором, идентифицирует свою книгу как «... эссе по лингвистической эстетике»; как я порой и сообщаю тем, кто меня спрашивает «о чем это все?»...» [5, с. 250].

Во-вторых, роман Толкина побуждает читателей познакомиться с теми произведениями западной средневековой литературы, с которыми «Властелин колец» связан генетически.

Общезвестен факт, что Толкин был профессором Оксфордского университета, переводчиком, лингвистом, филологом. Сфера его научных интересов – язык и литература. Он был блестящим знатоком англосаксонской и более поздней английской средневековой литературы, лучшие образцы которой, так или иначе, повлияли на собственное его творчество.

О чем же читателям может поведать произведение Толкина? Прежде всего, познакомит их с германской и кельтской мифологиями, влияние которых невозможно не отметить, читая роман-эпопею. Далее мы рассмотрим некоторые образы и реалии «Властелина колец», появившиеся благодаря вышеупомянутым мифологическим системам.

Арагорн. В этом образе заключены черты многих героев европейского эпоса. Его королевское происхождение держится в тайне, как это было и в случае короля Артура. Подобно этому легендарному правителю бриттов, наследник трона Гондора воспитан вдали от двора и продолжает оставаться в тени, пока не настал подходящий для его появления момент. История сломанного меча, который унаследовал Арагорн, напоминает о легендарном скандинавском герое Сигурде, получившем сломанный меч своего отца Грам, из обломков которого кузнец Регин выковал новый. Так и Нарсил, меч Элендила, вернулся обновленным в руки Арагорна и получил новое имя – Андрил. Арагорн наделен даром целительства, как и величайший король средневековой Европы Карл Великий, ставший героем французского эпоса. Любопытно, что история Арагорна, которая началась как эпическое повествование, заканчивается как волшебная сказка, где герой получает принцессу и королевство, что и произошло с героем Толкина, вошедшим на трон Гондора под именем короля Элессара и взявшим в жены Арвен Ундомизель, дочь эльфийского правителя Элронда.

Гэндальф. Внешность этого персонажа напоминает сразу двух мифологических героев: скандинавского верховного бога Одина и кельтского чародея Мерлина. Одина обычно изображают опирающимся на посох длиннородым стариком в широкополой шляпе и свободном одеянии, обладающим сверхъестественной силой. Он странствует по свету, поучает, загадывает загадки и дает мудрые советы. Мерлин тоже седобородый волшебник с магическим посохом, появляющийся, когда в нем возникает нужда, и помогающий советом или колдовством молодым героям (королю Артуру и его рыцарям) преодолеть трудности и избежать опасностей. Все это можно отнести и к Гэндальфу.

Эльфы. Образы эльфов «Властелина колец» возвращают читателей во времена Туата Де Даннан (Детей богини Дану) – мифического племени богов, по преданию, правивших Ирландией в глубокой древности. Эти некогда всемогущие существа впоследствии либо покинули мир людей (подобно многим эльфам Средиземья), либо лишились части своей силы и скрылись в тайных жилищах – сидях (или сидхах), получив от этого новое наименование – «сиды» (или «ши»). Изображенные Толкином эльфы во многом напоминают свои прообразы: высокие, гордые, прекрасные, искусные музыканты и поэты, ведущие замкнутую жизнь в своих скрытых убежищах (Лотлориэн и Ривенделл). Они не вмешиваются в жизнь людей и никого не подпускают к своим жилищам.

Гномы. Этот народ проник в пространство «Властелина колец» со страниц «Старшей Эдды». Цверги (или дверги) северных сказаний воплотились на страницах романа в подгорный народ Средиземья. Гномы Толкина, как и их скандинавские прототипы, живут в подземных пещерах, используют рунический алфавит, искусны в ремеслах (особенно кузнечном и ювелирном), воинственны и недолюбливают эльфов.

Кольцо. Тема волшебных колец вновь возвращает нас к истокам европейской литературы. Кольцо или крут как символ встречается во многих древних преданиях. Достаточно вспомнить перстень царя Соломона, Круглый Стол короля Артура, круги дантовского Ада. Многие мифологические кольца наделены магической силой, например, знаменитое кольцо Одина Драупнир. Кольца могут иметь собственную волю и сохранять в себе часть души своего создателя. Этим воспользовался Толкин, поместив в кольцо Саурана часть его злой силы.

Оружие. Волшебные мечи такие же часто встречаемые атрибуты древних легенд, как и магические кольца. Иногда, чтобы создать чудесное оружие, требуются годыковки и закалки, лишь после этого меч обретает свою волшебную силу. На страницах европейского героического эпоса такое оружие упоминается довольно часто. Обычно эти мечи, копия и другие виды оружия обретают собственные имена, неразрывно связанные в сознании читателей с именами их владельцев. Мы знаем, что меч Экскальбур принадлежал королю Артуру, Нэглинг – Беовульфу, Дюрандаль – Роланду, копье Гунгнир – Одину, молот Мьёлльнир – Тору, а герой испанского эпоса Сид Кампеадор владел Тисоной и Коладой. Герой «Властелина колец» Арагорн также наделен волшебным оружием – это меч Андрил, что означает «Пламя Запада», о котором мы упоминали выше. Кроме того, оружие с чудесными свойствами получили и некоторые другие герои Толкина: Торин стал владельцем легендарного меча из Гондолина Оркриста («Сокрушителя гоблинов»), Гэндальф сражался мечом по имени Глэмдринг («Молотящий врагов»), Бильбо принадлежал эльфийский кинжал Жало (или Шершень в других переводах), который затем унаследовал Фродо.

Бессмертные Земли. У Толкина это страна, куда отправляются эльфы покидая пределы Средиземья, их прародина, место откуда они когда-то пришли в наши земли. Это не загробный мир, ибо Бессмертные Земли существуют как физическая составляющая земли, но выведенная за пределы земного мира. Больше всего Бессмертные Земли напоминают потусторонний мир кельтских сказаний, который имеет много имен: Остров Блаженных, Страна Вечной Юности, Земля-под-Волнами. Чаще прочих в мифологии упоминается Аваллон, где обрел покой легендарный король Артур и Тир-на-Ног (или Тир-Нан-Ог), известный по легенде об Оссиане. В Бессмертные Земли, как и в кельтский потусторонний мир (в более поздней версии – Волшебную Страну), могут попасть не только бессмертные эльфы, но и смертные создания (хоббиты, люди и даже гномы): туда уходят Бильбо и Фродо Бэггинсы, Сэмвайз Гэмджи и Гимли, сын Глоина.

От мифологии книга Толкина ведет читателя к знаменитому героическому эпосу англосаксов «Беовульф», который автор «Властелина колец» знал наизусть в оригинале и часто цитировал в своих лекциях. Толкин перевел поэму на современный английский язык, снабдив перевод комментариями. Говоря о «Хоббите», профессор называл этот образец англосаксонской литературы одним из самых ценных для него источников [2, с. 37]. Чтобы осознать справедливость данного утверждения достаточно вспомнить эпизод похищения драгоценного кубка из сокровищницы дракона человеком из племени гаутов и сравнить его с ситуацией, описанной в сказочной повести Толкина.

Не избежал влияния «Беовульфа» и «Властелин колец». Оно нашло выражение в следующем.

1. Название романа: «Властелин колец» (The Lord of the Rings) – это кеннинг, заменяющий имя героя в одном из эпизодов поэмы, когда мать Гренделя, подцепив воина за кольца кольчуги, утащила его в свое подводное логово: «...и потащила / пучин волчица / кольцевладельца / в свой дом подводный...» [2, с. 120] (в оригинале «the lord of those rings»).

2. Место действия: Медусельд, королевский дворец в Эдорасе, столице королевства Рохан, подобен Хеороту («Оленьей Палате») короля данов Хротгара, где Беовульф сражался с антропоморфным чудовищем Гренделем.

3. Имена героев: имя «Фродо» заимствовано из «Беовульфа», где оно упоминается в форме «Фрода».

4. Элементы сюжета, например, клинок назгула, ранивший Фродо, тает в руках Арагорна, как и меч Беовульфа растворяется в крови матери Гренделя.

5. Отдельные темы романа, например, тема феодальной вражды, прекратившейся при приближении общего врага.

Часто литературные критики и исследователи творчества Толкина проводят параллели между его произведением и творениями Томаса Мэлори и Эдмунда Спенсера, посвященными артуровской теме. Речь идет о романе Мэлори «Смерть Артура» (Le Morte d'Arthur) и поэме Спенсера «Королева Фей». По мнению самого Толкина «...сравнения со Спенсером, Мэлори и Ариосто ... для моего тщеславия это уж слишком!» [5, с. 207] Тем не менее, некоторые из данных параллелей четко прослеживаются.

1. Воины Гондора и Рохана (королевств людей в Средиземье) во многом напоминают рыцарей короля Артура. Как если бы средневековых рыцарей переместили дохристианскую эпоху. У них тот же кодекс чести, что и у артуровских рыцарей: защищать слабых, проявлять милосердие к поверженному врагу, сражаться за справедливое дело, а не ради золота и власти. Подобно рыцарям Камелота, воины Средиземья храбры, доблестны, не признают преград на пути к победе, безусловно преданы своему королю и обходительны с дамами.

2. У Братства Кольца в романе Толкина и Братства Рыцарей Круглого Стола короля Артура одна и та же цель – искоренить Зло и восстановить природную гармонию жизни, когда все, кто населяет землю, живут в мире и согласии. Для достижения этой цели рыцари Артура отправляются на поиски Святого Грааля, а герои Средиземья устремляются в Мордор, чтобы уничтожить заключенную в Кольце злую силу в пламени Ородруина.

3. Сходство отдельных героев легенд о «Короле Всей Британии» и персонажей романа «Властелин колец» (Артур-Арагорн, Мерлин-Гэндальф, Леди Озера-Галадриэль), о котором говорилось выше.

Проводя параллели между артуровским циклом и историей Сериземья, следует упомянуть стремление Толкина несколько обогородить историю «Короля Былого и Грядущего». Если бы Артур был больше похож на Арагорна в его отказе от стремления к собственному благополучию (вспомним, как король Артур велел поступить с Мордредом и другими младенцами, чтобы избежать гибели Камелота в будущем, о чем Арагорн не смог бы даже помыслить), если бы Мерлин проявил столько же мудрости и терпения, сколько его было у Гэндальфа, если бы рыцари Круглого Стола демонстрировали ту же преданность своему созерцанию, что и воины Гондора и Рохана, королевство Артура, возможно, избежало бы гибели, как это удалось Средиземью, выстоявшему в трудной борьбе с Сауроном, олицетворяющим Зло.

Выводы. Вряд ли сегодня, в XXI веке мы можем представить себе духовный мир человека без удивительной способности мысленно объединять и трансформировать совершенно разные предметы и образы окружающего мира. Известно, что категория действительности является одной из фундаментальных для культурологического знания. Однако, в нынешних условиях эта категория утрачивает свою четкость и, видимо, необходимо устанавливать определенные границы вымысла как порождения человеческого мышления. Как пишет Мартыненко А.В. в своей диссертации «Логика фантастического: историко-культурный аспект изучения авторского мифотворчества на материале трилогии Дж.Р.Р. Толкина «Властелин колец»», фантастическое выступает своеобразным индикатором изменения статуса действительности в сознании людей, что в свою очередь является реакцией на перемены в духовном, социально-психологическом климате той или иной эпохи. Кроме того, категория фантастического существенно расширяет горизонт интеллектуальных возможностей человека и играет заметную роль в культурном процессе, позволяя выражать самые смелые представления о скрытых возможностях и потаенном смысле происходящего, способствуя тем самым как развитию культуры, так и развитию самосознания индивида.

Таким образом, анализируя роман эпопею Дж. Р.Р. Толкина «Властелин колец», можно смело утверждать, что фантастическое в нем выходит далеко за пределы только литературных или кинематографических рамок, и образовательно прекрасный базис для приобщения студентами культурологической компетенции и может быть с успехом использован как на занятиях по истории литературы, иностранному языку, а также во внеаудиторной работе в рамках студенческих общественных объединений.

Литература:

1. Кириллова М.А., Саватеева О.В. Дидактическая ценность романа эпопеи Дж. Р.Р. Толкина «Властелин колец» в формировании лингвистических компетенций студентов-филологов // Проблемы современного педагогического образования. – № 65-3, 2019. – С. 22-25.

2. Беовульф. – СПб: Азбука-классика, 2008. – 288 с.

3. Дэй Д. Миры Толкина: Большая иллюстрированная энциклопедия. – М.: Эгмонт-Россия Лтд, 2003. – 288 с.

4. Королев К. Толкин и его мир: Энциклопедия. – М.: ЛОКИД-ПРЕСС, 2005. – 494 с.

5. Толкин Дж.Р.П. Письма. – М.: Эксмо, 2004. – 576 с.

6. Толкин Дж.Р.П. Сильмариллион: Хроники / Пер. с англ. Н. Эстель. – М.: АСТ, 2003. – 411 с.

7. Толкин Дж.Р.П. Хоббит, или Туда и Обратно. Властелин Колец / Пер. с англ. Н. Рахмановой, Н. Григорьевой, В. Грушецкого. – СПб.: Азбука-классика, 2004. – 1136 с.

8. Шиппи Том А. Дорога в Средземелье. – СПб.: ООО «Издательство «Лимбус Пресс», 2003. – 824 с.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Кирюхина Наталия Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга);

студент Лукачева Анастасия Павловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга)

О ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ ФИЗИКИ К ФОРМИРОВАНИЮ У УЧАЩИХСЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБРАБОТКИ И ИНТЕРПРЕТАЦИИ РЕЗУЛЬТАТОВ ЭКСПЕРИМЕНТА

Аннотация. В статье представлена модель подготовки учителя физики к формированию методологической культуры учащихся при обработке результатов учебного эксперимента и методическая система ее реализации в образовательном процессе. В основе модели – концепция знаково-контекстного обучения. Выделены этапы подготовки и доминирующие виды деятельности на каждом этапе, разработано содержательное наполнение и учебно-методическое обеспечение системы учебных модулей, дисциплин и курсов. Методическая система, реализующая общеучебный этап апробирована при реализации программ бакалавриата и показала свою эффективность.

Ключевые слова: обучение физике, учебный эксперимент, методологическая культура.

Annotation. The article presents a model of preparing a physics teacher to form a methodological culture of students when processing the results of an educational experiment and a methodological system for its implementation in the educational process. The model is based on the concept of semiotic-context learning. The stages of preparation and the dominant types of activities at each stage are identified; the content of training modules, disciplines and courses, educational and methodological support are developed. The methodological system of general academic stage has been tested in the implementation of bachelor's degree programs and has shown its effectiveness.

Keywords: teaching physics, educational experiment, methodological culture.

Введение. Изменения, происходящие в обществе, обуславливают динамику приоритетов в постановке целей и задач обучения основам наук в школе. В процессе преподавания предметов естественнонаучного цикла все больше внимания уделяется формированию представлений о методах познания и выработке навыков их использования в изучении окружающей действительности.

Человека с развитой методологической культурой деятельности отличает способность рационально и эффективно решать познавательные и практические проблемы, используя арсенал алгоритмов, приемов, способов и средств достижения цели, основанных на нормах и правилах научной методологии. Методологическая культура – сложное многокомпонентное личностное образование, феномен которого описан в многочисленных исследованиях, проанализированных и систематизированных в монографии [1]. Как показано в работах [2, 3], период обучения в школе, может стать важнейшим этапом его становления. Именно тогда происходит знакомство с основами методологических знаний, осваиваются элементарные методологические умения, складываются методологические убеждения, то есть закладывается фундамент методологической культуры мышления, которая проявляется в методологической культуре деятельности [2]. Физика, как учебный предмет, отражающий достижения науки, внесшей наиболее весомый вклад в методологическое учение, имеет преимущественное значение в формировании личностных качеств носителя методологической культуры. Как подчеркивается в концептуальном документе, утвержденном решением Коллегии Министерства просвещения Российской Федерации, «из всех учебных предметов именно физика предоставляет наиболее ясные образцы применения научного метода [4]».

Изложение основного материала статьи. Предметом данной статьи выступает один из элементов методологической культуры – умение корректно обрабатывать и оценивать результаты научных экспериментов, учитывать границы погрешностей при проведении измерительных процедур [3]. Несмотря на то, что этой стороне эксперимента всегда уделялось достаточно внимания в теории и практике обучения физике, до сих пор существуют разногласия по объему и содержанию знаний о погрешностях, которые должны быть усвоены учащимися. В учебно-методических пособиях для школьников и методических рекомендациях для учителей иногда присутствуют противоречивые рекомендации по учету конкретных составляющих погрешности измерений. Именно этим можно на наш взгляд, объяснить данные статистики Единого государственного по физике, в контрольно-измерительных материалах которого присутствует задание, проверяющее умение считать результат измерения по показанию прибора с учетом погрешности. По данным статистики ЕГЭ в Калужской области [5], средний показатель успешности выполнения этого задания с 2017 года снижался, достигнув минимума в 2019 году, когда по условию заданию для измерения использовался метод рядов. Большинство участников экзамена правильно указали результат измерения, но ошиблись в определении погрешности.

Большую роль в процессе формирования у школьников элементов методологической культуры играет целенаправленная деятельность учителя, который должен быть к ней подготовлен в рамках индивидуальной траектории своего профессионального образования и совершенствования. Это ставит задачу создания системы такой подготовки, охватывающей вузовский этап обучения по программам бакалавриата и магистратуры, а также дополнительное профессиональное образование и повышение квалификации.

Целью исследования, представленного в статье, является разработка методической системы подготовки учителя физики к формированию методологической культуры учащихся при обработке результатов эксперимента и апробация ее в реальном образовательном процессе обучения по программам бакалавриата и магистратуры в вузе и послевузовского повышения квалификации.

Были поставлены следующие задачи:

- 1) построить теоретическую модель процесса подготовки учителя физики к деятельности по формированию методологической культуры обработки и учета результатов эксперимента и методической системы, создающей условия его реализации;
- 2) разработать содержательное наполнение и учебно-методическое обеспечение системы учебных модулей, дисциплин и курсов, реализующих программу подготовки учителя на основе указанной модели;
- 3) провести практическую апробацию образовательных программ, реализующих эту систему;
- 4) оценить эффективность системы на основе эмпирических данных, полученных в рамках педагогического эксперимента по развитию методологической культуры личности учащихся при комплексном подходе к обучению решению учебных задач по физике, а также статистических данных Единого государственного экзамена по физике.

Проблема подготовки будущего учителя физики к обучению школьников умениям, связанным с обработкой результатов эксперимента, учетом и оценкой погрешностей, в отечественных исследованиях последних лет, выступает, как правило, в двух аспектах:

- в рамках формирования компетентности в области учебного физического эксперимента [6];
- как часть методической системы формирования исследовательской компетенции учителя физики, включающей как способность самостоятельно осуществлять исследование, так и руководить учебно-исследовательской работой обучающихся [7, 8, 9].

В зарубежной педагогической науке и практике проблема затрагивается в контексте подготовки учителя к реализации стратегии исследовательского обучения [10].

Новизна предлагаемого подхода состоит в том, что проблема рассматривается с позиций формирования методологической культуры учащихся. Такой подход позволяет обосновать необходимость процедуры обязательной оценки границ погрешности измерений, отобрать необходимый минимум содержания сведений о погрешностях и методах их оценки, скорректировать методику обучения школьников этим умениям. Исходя из структуры методологической культуры и ее индикаторов, предложена система заданий для учащихся, включающая задания, направленные на:

- обучение правилам оценки погрешности и записи результата с учетом погрешности [11, с. 292-306];
- формирование умения выбирать более точный метод измерений и средства измерения на основе сравнения относительных погрешностей результатов измерений [11, с. 306-308];
- формирование умения подвергать критическому анализу результаты эксперимента и выводы, сделанные по его результатам [11, с. 308-310];
- формирование умения из нескольких вариантов проведения эксперимента выбрать или предложить наиболее корректный и точный метод исследования [11, с. 310-311];
- формирование умения применять методологические правила учета и оценки погрешностей в ситуациях межпредметного и метапредметного характера [11, с. 311-313];
- на формирование устойчивости методологических убеждений путем исключения «очевидных», но ошибочных решений, нарушающих правила методологически корректного проведения эксперимента [11, с. 313-314].

Успешность их выполнения учащимися может служить показателем сформированности умений в области обработки и интерпретации результатов эксперимента как элемента методологической культуры. Это открывает возможность

эмпирической оценки эффективности работы учителя на основе статистики результатов предметных олимпиад и массовых диагностических процедур, включая ЕГЭ по физике.

В соответствии с общепринятой трактовкой понятия готовности к деятельности как состояния личности, проявляющего в стремлении и способности к ее осуществлению, в ее структуре можно выделить мотивационный, ориентационный, содержательный, операционный и оценочный компоненты. Мотивационный компонент включает установку на необходимость формирования у школьников умения оценивать и учитывать границы погрешности результатов научных исследований оценки; эмоционально-ценностное отношение к этой стороне физического эксперимента, понимаемой как стремление приблизиться к истине; желание донести его до учащихся; потребность в образовании и самообразовании в этой области. Ориентационный компонент предполагает знание целей и задач деятельности по формированию описанных умений, специфики дидактических средств, форм, методов, технологий, применяемых в учебном процессе для их достижения и решения. Содержательный компонент рассматривается как система предметных знаний об оценке погрешностей измерений при обработке результатов физического эксперимента, а также частнодидактических знаний о методической системе формирования у школьников методологической культуры обработки и учёта результатов экспериментов. Операционный компонент подразумевает реализацию знаний о методической системе непосредственно в педагогической деятельности: способность осуществлять целеполагание, выполнять отбор учебного материала, моделировать и реализовывать ситуации, требующие оценки и учета погрешностей, проектировать и использовать систему заданий, тренирующих и развивающих различные элементы методологической культуры учащихся. При построении модели процесса подготовки исходными принципами стали основные положения концепции знаково-контекстного обучения. Характеристики модели представлены в таблице 1.

Таблица 1

Теоретическая модель процесса подготовки учителя

Этап	Преобладающий вид деятельности	Локализация в системе образования	Компоненты образовательных программ, реализующие содержание подготовки
Общеучебный	Учебная академического типа	1-2 курсы бакалавриата 1 курс магистратуры	«Общая физика», «Вычислительная физика» «Экспериментальная физика»
Учебно-имитационный	Квазипрофессиональная	3-4 курсы бакалавриата 1-2 курс магистратуры	«Методика обучения физике» «Практикум по школьному физическому эксперименту» «Теория и методика обучения физике в общем, дополнительном и профессиональном образовании» «Методология физического и педагогического эксперимента в физико-математическом образовании»
Учебно-профессиональный	Учебно-профессиональная	Выпускные курсы бакалавриата и магистратуры	Производственные практики педагогической направленности, преддипломные практики, подготовка выпускной квалификационной работы
Профессиональный	Профессиональная	Дополнительное профессиональное образование	Курсы повышения квалификации «Основы методологической культуры обработки и интерпретации результатов школьного физического эксперимента», методический семинар «Методология решения учебных физических задач»

Процесс рассматривается как переход от собственно учебной к профессиональной деятельности через промежуточные переходные формы (учебно-профессиональная, квазипрофессиональная деятельность) в рамках обучения в вузе с последующим совершенствованием уровня достигнутой на этом этапе готовности в дополнительном послевузовском образовании и системе повышения квалификации. В соответствии с преобладающей базовой формой деятельности, можно выделить общеучебный, учебно-имитационный, учебно-профессиональный и профессиональный этапы становления готовности.

В настоящее время можно говорить о полностью реализованном первом и втором этапах бакалаврских программ. В процессе апробации находится магистерская программа, программы дополнительного образования. Для модуля «Общая физика» (охватывает пять первых семестров, состоит из шести дисциплин – разделов) разработана методологически обоснованная стратегия обучения студентов способам учета и оценки погрешностей, издана серия методических пособий, проведена коррекция описаний лабораторных работ. В программу практикума «Вычислительная физика» добавлена тема

«Обработка результатов эксперимента в современных пакетах прикладных программ для научных и инженерных расчетов», разработана система учебных и контрольных заданий для практической работы. В курс «Методика обучения физике» включен методологический раздел. Создан специализированный элективный практикум по школьному эксперименту для бакалавров, и обобщающий методологический курс для магистрантов.

Эффективность модели в рамках обучения студентов по программам бакалавриата проверялась по результатам тестирования, проводимого на четвертом курсе в составе комплексной оценки сформированности компетенций. Студенты, участвовавшие в этой процедуре в апреле 2021 года, прошли в подготовку в соответствии с моделью (общеучебный этап) и показали результат на 22% выше, чем студенты прошлых лет. О положительном влиянии программ повышения квалификации для педагогов свидетельствует рост успешности выполнения квазиэкспериментальных задач муниципального и регионального этапов Всероссийской олимпиады школьников по физике.

Выводы:

1. К настоящему времени назрела потребность в систематизации и унификации подходов к обучению учащихся проводить измерения, обрабатывать их результаты и оценивать погрешность эксперимента с позиций формирования методологической культуры.

2. Для решения вытекающих из этого задач предлагается теоретическая модель процесса подготовки учителя физики к деятельности по формированию методологической культуры обработки и учета результатов эксперимента.

3. Методическая система, реализующая эту модель, апробирована в учебном процессе при реализации программ бакалавриата (общеучебный этап) и показала свою эффективность.

4. В перспективе – апробация и оценка эффективности учебно-имитационного и учебно-профессионального и профессионального этапов.

Литература:

1. Красин М.С. Методологическая культура личности как цель образования – М.: ИЛЕКСА, 2018. – 290 с.
2. Красин М.С. Формирование у учащихся методологической культуры деятельности // Школа Будущего. 2017. – № 3 – С. 173-183.
3. Красин М.С. Методологическая культура личности: структурный анализ, компонентный состав и основные направления развития в системе среднего общего образования // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2017, № 4 (48). – С. 189-198.
4. Концепция преподавания учебного предмета «Физика» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы [Электронный ресурс]: сайт Министерства просвещения Российской Федерации. Банк документов. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/60b620e25e4db7214971c16f6b813b0d> (дата обращения: 9.04.2021).
5. Кирухина Н.В. Красин М.С. Единый государственный экзамен по физике в калужской области: анализ типичных ошибок и затруднений выпускников // Вестник Калужского университета. – 2020. – № 2 (47). – С. 112-119.
6. Павлова М.С. Формирование компетентности будущего учителя физики в области использования учебного физического эксперимента: автореф... дис. кан. пед. наук. – Екатеринбург: 2010. – 22 с.
7. Белянин В.А. Методическая система формирования исследовательской компетенции будущего учителя при изучении физики: автореф... дис. док. пед. наук. – М.: 2012. – 44 с.
8. Хинич И.И. Научно-методическое обеспечение целостного исследовательского обучения физике в подготовке педагогических кадров автореф... дис. док. пед. наук. – М.: 2011. – 38 с.
9. Гребенев И.В., Лебедева О.В. Подготовка учителя к реализации исследовательского обучения естественно-научным дисциплинам // Школьные технологии. – 2015. – №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-uchitelya-k-realizatsii-issledovatel'skogo-obucheniya-estestvenno-nauchnym-distiplinam> (дата обращения: 01.05.2021).
10. Wenning C.J. Levels of inquiry: Using inquiry spectrum learning sequences to teach science // J. Phys. Tchr. Educ. Online, 5(3), Winter 2010. – Department of Physics, Illinois State University, Normal, Illinois, USA.
11. Красин М.С. Методологическая культура личности и её развитие при комплексном подходе к обучению решению учебных задач по физике. Монография. – М.: ИЛЕКСА, 2019. – 390 с.

Педагогика

УДК 372.8

кандидат педагогических наук, доцент Ключева Марина Игоревна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Пронина Наталья Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

ИНТЕНСИФИКАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ФГОС

Аннотация. Целью представленной работы выступает анализ процесса интенсификации формирования коммуникативной компетенции на уроках иностранного языка. В статье определяются роль и место использования вариативных коммуникативных умений на уроках иностранного языка, которые способствуют развитию общения в диалоге культур. В рамках заявленной работы выделяются эффективные подходы развивающие коммуникативные компетенции учащихся, направленные на достижение конкретной цели - обеспечить общекультурное, личностное и познавательное развитие обучающихся.

Ключевые слова: иноязычная компетенция, ФГОС, межкультурное взаимодействие, коммуникация.

Annotation. The purpose of this paper is to analyze the process of intensification of the formation of communicative competence in foreign language lessons. The article defines the role and place of using variable communication skills in foreign language lessons, which contribute to the development of communication in the dialogue of cultures. Within the framework of the stated work, effective approaches are identified that develop students' communicative competencies, aimed at achieving a specific goal - to ensure the general cultural, personal and cognitive development of students.

Keywords: foreign language competence, FSES, intercultural interaction, communication.

Введение. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) определяет иноязычное обучение как формирование у выпускников таких компетенций, которые позволят им использовать иностранный язык как инструмент общения в диалоге культур. В современном мире уделяется большое внимание развитию иноязычного общения на основе коммуникативных умений для взаимодействий между людьми во всех сферах деятельности, а также в обучении.

Среди вариативных коммуникативных умений ФГОС ООО «Иностранный язык» определяет такие, как «общение в устной и письменной форме, используя рецептивные и продуктивные виды речевой деятельности в рамках определенных тематических направлений: умение вести разного вида диалоги, умение создавать устные связанные монологические высказывания с использованием основных коммуникативных типов речи (описание/характеристика, повествование/сообщение)» [8].

Представляется целесообразным определить каким образом на уроках иностранного языка нужно использовать современные коммуникативные компетенции. Современная основная общеобразовательная школа в настоящий момент переживает этап нового развития, связанный с внедрением новых технологий в образовательный процесс. Время диктует новые требования и к участникам образовательного процесса. Учитель должен иметь широкий спектр знаний, обладать высоким уровнем методологии обучения для достижения современного, качественного образования учащихся [9; 10]. Учащийся в этом процессе должен стать сформированной личностью способной самостоятельно решать поставленные задачи. Таким образом учитель должен повысить мотивацию учащегося к самостоятельной, активной деятельности, ответственности. В результате чего развиваются коммуникативные компетенции происходит становление личности обучающегося.

Изложение основного материала статьи. В современных условиях уже стало обыденным, что любой специалист должен обладать одним или более иностранными языками. Отсюда вытекает значимая цель изучения иностранных языков с использованием коммуникативного подхода способствующего развитию свободного личностного и культурного общения людей в языковом пространстве. В связи с вышеизложенным необходимо отметить, что процесс обучения иностранному языку неразрывно связан с изучением культуры других народов. Возвращаясь к роли учителя в современном образовательном процессе надо сказать о том, что перед ним стоит не легкая задача найти такие эффективные подходы, которые бы способствовали развитию коммуникативных компетенций учащегося. Необходимо перестроить весь учебный процесс в целом, чтобы заинтересовать учащегося в понимании цели урока, проявление его активности и достижении результативности в обучении. В связи с этим можно выделить некоторые эффективные подходы развивающие коммуникативные компетенции учащихся в условиях реализации новых стандартов ФГОС:

- применение новых информационных коммуникативных технологий делают урок ярким, насыщенным, побуждая учащихся к созданию своих проектов;
- использование личностно-ориентированного подхода, позволяет сделать основной упор на развитие личности каждого учащегося;
- развитие активной позиции учащегося в целеполагании урока, что сразу повышает мотивацию к обучению;
- раскрытие творческого потенциала учащегося и развитие его коммуникации неразрывно связано с применением индивидуальной и групповой деятельности;
- включение учащихся в игровую деятельность, позволяет моделировать практические ситуации, развивающие коммуникативные компетенции обучающегося;
- овладение современными технологиями позволяет учащимся развивать навыки работы с различными информационными источниками.

Таким образом коммуникативная направленность является основным принципом в обучении иностранному языку. На уроках иностранного языка у учащихся необходимо развивать потребность в реальном общении, этому может способствовать овладение ими свободной речью, чего не так просто добиться при отсутствии языковой среды обучения. Для этого в учебном процессе на уроке моделируется конкретная жизненная ситуация общения, используются игровые элементы, способствующие повышению практических навыков учащихся, совершенствуется знание иностранного языка, повышается качество знаний и удовлетворенность процессом обучения.

Центром внимания современного образования является изучение иностранного языка как основной потребности обучающихся. Иноязычную речевую деятельность согласно возрастным категориям учащихся можно изучать с помощью различных методов, применяемых в обучении. Это различные познавательные, игровые, деловые элементы, применяемые на уроках иностранного языка. Также нужно отметить, что успешному обучению иностранному языку способствует развитие метапредметных учебных навыков в разрезе с изучаемыми предметами в школе.

Как отмечают ученые-методисты Козлова С.В., Парфенова С.О. «общение в процессе обучения иностранному языку может быть односторонним (т. е. учитель спрашивает, побуждает ученика к речевой деятельности) или многосторонним – групповая или парная, и даже индивидуальная работа, в которой каждый участник полноправно выражает свое мнение, является равноправным участником деятельности» [5, с. 77]. Полноценное развитие личности обучаемых зависит от многообразного общения друг с другом.

Необходимо обратить внимание на труды Гальсковой Н.Д. и Гез Н.И. [4, с. 38], в которых отмечено, что процесс обучения общению может нести в себе отрицательные лингвистические и психологические стороны, так как ребенку трудно общаться на иностранном языке. Это сопряжено с элементами стеснения, не уверенности, неумения использовать инструменты языка в речевом процессе. В свете сказанного можно констатировать противоречивую ситуацию, когда при достаточно хорошем знании языка возникают трудности в общении и прежде всего из-за незнания и неумения использования основ межкультурного взаимодействия.

В настоящее время наблюдается многообразие понятий иноязычной коммуникативной компетенции, что обуславливает несомненную значимость обозначенного положения. Исследователи данной проблемы Петрова А.А., Шкерина Т.А., Бородич А.М. [1, с. 17] указывают, что коммуникативная компетенция «имеет надпредметный характер и относится к числу ключевых компетенций обучающихся» [7, с. 88], Бим И.Л., Гальскова Н.Д., Воронцова А.Б., – указывают на «способность и готовность к иноязычному общению с носителями языка, восприятию и пониманию партнеров, адекватному и своевременному выражению своих мыслительных намерений» [3, с. 34; 4, с. 89], Ван Дейк Т.А. обозначает пять составляющих иноязычной коммуникативной компетенции: лингвистический, социолингвистический, дискурсивный, стратегический, социокультурный. [2, с. 153].

Основываясь на своем практическом опыте преподавания, можно так же предложить выделить еще один компонент иноязычной компетенции – психологический. Огромную и важнейшую роль в реализации компетенции играют внутренние установки и личная мотивация обучающегося. Любой иностранный язык – подразумевает общение, но все личности отличаются друг от друга внутренним содержанием. Кажется, не совсем справедливо данный аспект упускать из внимания. Мы можем предложить условную классификацию обучающихся на три больших категории: открыты для диалога, закрыты для диалога и смешанный тип.

Соответственно, мы понимаем и берем во внимание, что подход к реализации коммуникативной компетенции значительно отличается, в зависимости от категории обучающихся. В идеале мы должны учитывать психологические особенности всех присутствующих в классе на уроке. Для тех обучающихся, кто испытывает внутренний страх перед говорением, в любой форме, педагогу стоит до начала работы снять трудность, поддержать и мотивировать такого ребенка. К примеру, если мы учимся строить монологическое высказывание на определенную тему, привлекая уже изученную лексику и грамматические конструкции, можно предложить попробовать ответить без оценки, убедить ученика, что даже если он ошибется – то ничего ужасного не случится, над ним никто не будет смеяться, и плохой оценки он не получит, его мнение важно и ценно, его будут слушать. И вот обучающийся уже пробует строить высказывание. Затем стоит похвалить ребенка. Такой подход очень эффективно снимает внутренний страх перед устной и публичной речью. Делать это стоит регулярно и методично. Со временем внутренние страхи и комплексы исчезнут и обучающийся перестанет бояться. Несколькая иная ситуация с тем типом детей, кто изначально не боится говорить и говорит открыто без стеснения. Таким обучающимся стоит немного усложнить задание, тем самым поддержав их инициативность, интерес к беседе и готовность к построению высказывания. Например, мы можем предложить не просто высказать свое мнение, но и попросить привести аргументы, обосновать свой выбор, убедить нас в чем-то или опровергнуть какое-либо утверждение. Не можем так же не сказать о тех, кто работает различно, в зависимости от сложности и темы занятия. Здесь можно предложить проанализировать ситуацию, и если мы видим, что сегодня ребенок не настроен к диалогу, или что-то вызывает сложность, то мы обязательно снимаем трудности и устраняем страх. Затем поддерживаем и мотивируем обучающегося говорить. А если ситуация противоположная, то мы предлагаем чуть более сложное задание, чтобы не потерять интерес.

Предложенный нами подход действительно полезен и может быть эффективен для плодотворной работы с обучающимися на уроках иностранного языка. Все вышерассмотренные нами методы организации процесса обучения нацелены на формирование коммуникативной компетенции обучающихся. Можно выделить основные условия формирования коммуникативной компетенции: 1) поэтапная система задач, отражающая специфику процесса формирования коммуникативных навыков средствами культуры иностранного языка; 2) формирование положительной мотивации для изучения иностранного языка; 3) наличие в дидактическом материале позитивной эмоциональной составляющей, непосредственно влияющей на коммуникативные способности учащихся; 4) диагностика уровня формирования коммуникативной компетенции. Как отмечает Павлова Е.А., «критериями оценки формирования коммуникативной компетенции обучающихся могут служить: сформированность речевых качеств, готовность обучающихся к языковому развитию и самореализации собственных возможностей, высокая продуктивность учебной деятельности, сформированность ценностных ориентаций обучающихся, активное участие обучающихся в различных формах речевой коммуникации» [6, с. 75].

Поэтому перед учителем стоит не простая задача, научить учащихся свободному общению в рамках уроков иностранного языка. Нужно выстроить процесс обучения учащихся таким образом, чтобы изучение иностранного языка было не только необходимою, но и потребностью общения на уроке и внеурочное время. В данном случае мы считаем, что целесообразно применять игровую форму организации учебного процесса, который способствует желанию общения на языке, не вызывая скуки и утомления учащихся. При организации игровых уроков иностранного языка, необходимо использовать информационные технологии. К примеру, предложить учащимся самостоятельно разыграть любую жизненную ситуацию на иностранном языке и заснять видеосюжет. Игровая технология способствует: во-первых, актуализации опорных знаний не только говорения, но и культуры стран изучаемого языка, во-вторых увеличивается практика овладения речевыми навыками, в-третьих достигается положительное, эмоциональное состояние учащихся и удовлетворенность от своей игровой деятельности.

Изучение иностранного языка также способствует социокультурной направленности. Знание не только языка, но и лингвострановедческих данных страны изучаемого языка, воспитывает учащихся в «диалоге культур», развивает познавательную, творческую, коммуникативную деятельность учащихся. Следуя новым требованиям, обучение становится все более личностно-ориентированным. Личностно-ориентированное обучение лежит в основе современной проектной технологии. Проектный метод основан на достижении поставленной цели, через детализированную разработку проблемы, результатом которой становится практический итог выполняемой работы. Метод проектов помогает формировать у обучающихся умение лаконично формулировать свои высказывания в результате мыслительного процесса, выстраивать корректное общение с участниками проекта, развивать способность поиска нужной информации из многообразных источников и правильно ее обрабатывать с помощью современных информационно-образовательных средств. Все указанные условия реализации метода проектной технологии, развивают у учащихся интерес и понимание необходимости общения на иностранном языке, создавая при этом как бы реальную языковую среду, способствующую иноязычной коммуникации.

Метод проектов – это актуальная технология современного образования, содействующая применению учащимися накопленных знаний по предмету. Обучаемые при защите проектов слушают иноязычную речь, учатся не только сами излагать материал в правильной форме, но и понимать других учащихся в процессе представления и защиты работ. При использовании проектной технологии происходит приобретение учащимися не только теоретических, но и практических навыков изучения языка. Итог проектной работы это прежде всего увеличение объема знаний, получение практического опыта, овладение учащимися творческими, интеллектуальными и коммуникативными умениями.

Выводы. В свете сказанного стоит сделать вывод о том, что формирование коммуникативной компетентности на уроках иностранного языка, означает обучение коммуникативным навыкам в четырех видах речевой деятельности: речь, умение слушать текст, чтение и письмо, а также способность планировать свое речевое и неречевое поведение. Учащиеся должны свободно говорить, вступать в коммуникацию выразительно и динамично, понимать слышимую речь. Основной задачей педагога при формировании речевой компетенции является обеспечение широкой речевой практики общения.

Подводя итог вышеизложенному необходимо отметить, что эмоциональный настрой урока иностранного языка обеспечивает его высокую результативность. Четко построенные требования, создают благоприятную рабочую атмосферу для общения и оптимизируют процесс обучения, который способствует развитию мотивации учащихся к урокам иностранного языка. Современный урок иностранного языка это личностно ориентированный процесс, направленный на приобретение знаний, умений, навыков, творчества в контексте развития индивидуальности, самостоятельности учащихся. Интенсификация образовательного процесса на уроках иностранного языка в условиях ФГОС зависит от правильно выбранных и грамотно применяемых современных технологий, способствующих индивидуализации, дифференциации обучения и как следствие достижению цели в развитии познавательной, творческой и коммуникативной компетенции учащихся.

Литература:

1. Бородич А.М. Методика развития речи детей / А.М. Бородич. – М. – 1981. – 321 с.
2. Ван Дейк Т.А. Стратегии понимания связного текста // Т.А. Ван Дейк. – М. – 1988. – С. 153-159.

3. Воронцов А.Б. Практика развивающего обучения по системе Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова / А.Б. Воронцов. – М. – 1998. – 275 с.
4. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н.Д. Гальскова, И.Н. Гез. – М. – 2005. – 336 с.
5. Козлова С.В., Парфенова С.О. Интерактивные методы обучения как способ реализации ФГОС на уроках иностранного языка в начальной школе // С.В. Козлова, С.О. Парфенова. – Международный сборник научно-методических статей. – Вып. 7. – Псков. – 2017. – С. 76-81.
6. Павлова Е.А. Педагогические условия эффективности развития коммуникативных умений школьников в процессе занятий иностранным языком // Е.А. Павлова. – Вестник НовГУ. – 2017. – № 42. – С. 75-79.
7. Петрова А.А., Шкерина Т.А. Коммуникативная компетенция в структуре общекультурных компетенций бакалавров – будущих педагогов // А.А. Петрова, Т.А. Шкерина. – Педагогические науки. – 2016. – № 5. – С. 88-95.
8. ФГОС ОО «Иностранный язык» // Режим доступа: <https://www.preobra.ru/improject-5698>
9. Федоров А.А., Фильченкова И.Ф., Илалдинова Е.Ю. Типология электронных сервисов в открытом образовательном пространстве // Вестник Мининского университета. – 2017. – №2. – Электронный ресурс. – Режим доступа: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/349/350>. Дата обращения: 13.03.2020.
10. Ядрышников К.С., Быстрицкая Е.В. Методический инструментарий инновационных технологий в образовании (на примере кейс-метода) // Вестник Мининского университета. – 2015. – №1. – Электронный ресурс. – Режим доступа: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/14/15>. Дата обращения: 13.03.2020.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук Коваленко Наталья Владимировна

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

кандидат биологических наук Дьячков Виктор Алексеевич

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

КОУЧИНГ-ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА

Аннотация. Данное исследование посвящено анализу педагогических теорий и практик по проблеме личностно-профессионального развития педагога. В статье обосновывается значимость коучинг-технологий для личностно-профессионального развития, в основе которых лежит раскрытие личностного потенциала и профессиональных способностей педагога, необходимых для решения проблемы обеспечения качества образования в условиях реализации ФГОС ОО. Описанные в статье результаты доказывают эффективность применения коучинг-технологий по личностно-профессиональному развитию педагогов на основе анализа их профессиональных затруднений в формате мотивационного, организационно-управленческого, методического, психологического, коммуникативного, исследовательского, самообразовательного компонентов.

Ключевые слова: коучинг, коучинг-технологии, личностно-профессиональное развитие педагога, компоненты личностно-профессионального развития педагогов: мотивационный, организационно-управленческий, методический, психологический, коммуникативный, исследовательский; самообразовательный.

Annotation. This study is dedicated to the analysis of pedagogical theories and practices on the problem of personal professional development of the teacher. The article substantiates the importance of coaching technologies for personal and professional development, which is based on the disclosure of the personal potential and abilities of the teacher, necessary to solve the problem of ensuring the quality of education in the context of the implementation of FGOS EO. The results described in the article prove the effectiveness of the use of coaching technologies on personal and professional development of teachers on the basis of analysis of their professional difficulties in the format of motivational, organizational-management, methodical, psychological, communicative, research; self-forming components.

Keywords: coaching, coaching-technology, personal-professional development of the teacher, components of personal-professional development of teachers: motivational, organizational-management, methodical, psychological, communicative, research; self-forming.

Введение. Модернизация деятельности образовательной организации (ОО) обусловлена качественными изменениями Российского образования, соответствующего современным запросам личности, общества и государства, что обеспечивается Федеральными государственными стандартами общего образования (ФГОС ОО), устанавливающими комплекс требований к объему, структуре, содержанию и результатам подготовки учащихся в формате метапредметных и личностных. В профессиональном стандарте «Педагог» представлены требования к трудовым действиям и умениям учителя, позволяющим осуществлять такие трудовые функции как обучение, воспитание и развитие учащихся на высоком профессиональном уровне [9]. Это связано, прежде всего, с той важнейшей миссией, которую выполняет учитель в личностном развитии подрастающего поколения как носитель культуры. В условиях современного образования к профессиональной деятельности учителя предъявляются требования к ценностным установкам, способам осуществления педагогической деятельности, педагогическому общению, творческой активности, к результатам профессиональной деятельности, что и акцентирует внимание педагогов на обеспечении саморазвития и самореализации личности.

Одним из средств личностно-профессионального развития педагога мы выделяем коучинг-технологии. Коучинг – это формат индивидуальной поддержки, при помощи которой раскрывается внутренний потенциал педагога и улучшается динамика его саморазвития, самореализации. Вследствие этого повышается личная мотивация к осуществлению педагогической деятельности и потребность личностно-профессионального развития для обеспечения качества образования в современных условиях [1, 2, 3 и др.].

Изложение основного материала статьи. Изучение и анализ педагогических теорий и практик по проблеме личностно-профессионального развития педагога позволяет выделить ряд противоречий между:

- требованиями, предъявляемыми к личностным и профессиональным характеристикам педагога в современных условиях и недостаточной изученностью проблемы развития данных характеристик у педагога;

- возрастающими потребностями общества в высокоразвитых умениях, творческих способностях и нравственных качествах личности педагога и отсутствием должных психолого-педагогических условий для их развития и саморазвития в реальной практике образовательной организации;
- осознанием педагогом необходимости личностно-профессионального развития и недостаточным уровнем сформированности знаний и умений применять коучинг-технологии по решению задач личностно-профессионального развития.

Выявленные противоречия позволяют раскрыть ключевые позиции нашего исследования понятия: «личность», «профессиональный». С точки зрения, Б.Г. Ананьева, личность рассматривается как «субъект общественного поведения и коммуникации», «профессиональный» определяется в словаре С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой как связанный с профессией, относящийся к профессионалу [7]. Л.М. Митина предлагает под личностно-профессиональным развитием педагога рассматривать активное качественное преобразование педагогом своего внутреннего мира, детерминацию активности учителя, приводящую к принципиально новому способу профессиональной жизнедеятельности [6].

Таким образом, под личностно-профессиональным развитием педагога мы понимаем непрерывное развитие личности, результатом, которого является позитивная самооценка, уверенность в своих профессиональных способностях, устойчивая мотивация к непрерывному самообразованию.

Одним из перспективных направлений личностно-профессионального развития педагога, в основе которого лежит раскрытие личностного потенциала и способностей является коучинг. В условиях реализации регионального сетевого проекта «Коучинговый подход в управлении ОО», одной из задач определена разработка коучинг-технологий, способствующих личностно-профессиональному развитию педагога [5].

На основе комплексного теоретического анализа выявлено несколько отличающихся друг от друга определений коучинга, каждое из которых отражает сущностную характеристику. Согласно Голви Т коучинг рассматривается как искусство создания среды, которая облегчает движение человека к желаемым целям, так, чтобы оно приносило удовлетворение. Уитмор Д. акцентирует внимание на раскрытии потенциала человека с целью максимального повышения его эффективности. Взгляды Дауни М., Зыряновой Н.М., Огнева А.С., Парслоу Э., Рыбкина И.В. и др. наиболее близки к решению проблемы личностно-профессионального развития педагога, где коучинг рассматривается с позиции формирования способности учиться самому и действовать творчески, достигать желаемого идеала в личностной и профессиональной сферах деятельности [1, 4, 8, 10].

Анализ процесса и продуктов профессиональной деятельности педагогов позволил определить входной диагностический комплекс, направленный на выявление уровня: профессионального выгорания педагога (опросник «ПВ» Водопьянова, Е. Старченкова), конфликтности педагога (методика Рогова В.И.); социально-психологического климата в коллективе (методика Л.Н. Лутошкина); установки на профессиональное развитие (авторы Фролова Н.Е., Фролов В.Н.); уровня развития профессиональных компетенций в области реализации трудовых функций, обозначенных в профессиональном стандарте «Педагог». Согласно И.Ю. Гутник, нами определены этапы педагогической диагностики, объект, цель, задачи, выбор диагностических средств (критериев, уровней, методов), сбор информации о диагностируемом объекте.

Диагностика 10124 педагогов школ юга Кузбасса по представленным выше методикам позволили выявить, что среди учителей достаточно высок уровень выраженности синдрома эмоционального выгорания (СЭФ): у 33% педагогов зафиксирован высокий уровень, у 48% исследуемых СЭФ находится на этапе формирования, почти у трети диагностирован сформировавшийся СЭВ. То есть около 80% педагогов, принявших участие в исследовании, продемонстрировали тот или иной уровень сформированности синдрома «эмоционального выгорания». В процессе исследования нами установлена взаимосвязь СЭВ как с административными, управленческими и коммуникативными особенностями организации, так и со статусно-ролевыми и индивидуальными характеристиками педагогов, а также с результатами их деятельности.

Так, личностный фактор проявляется в неудовлетворенности педагогом своей самореализацией в различных жизненных и профессиональных ситуациях. Последствия воздействий стрессогенных факторов, психотравмирующих ситуаций относят к компонентам личностного фактора выгорания специалиста. Некоторые исследователи называют следующие качества личности педагога как определяющие интенсивность его эмоционального выгорания: склонность к эмоциональной холодности, к интенсивному переживанию негативных обстоятельств, профессиональной деятельности, слабую мотивацию эмоциональной отдачи в профессиональной деятельности (В.В. Бойко); склонность к проявлению сочувствия, мягкость, гуманность (А.В. Осницкий); сниженное чувство собственного достоинства, трудоголизм, высокую мотивацию успеха, склонность к интроверсии (О.В. Хухлаева), личностную тревожность и эмоциональную неустойчивость (Е.Е. Алексеева), агрессивность и соперничество в реакции на стресс (К. Кондо) и др.

Выявление уровня конфликтности позволило отметить, что не все учителя могут сдерживать своих эмоций, любят поспорить, зачастую считают, что лишь они правы. Это говорит о том, что в классах таких учителей конфликты могут встречаться часто. Низкий уровень конфликтности отмечается у 13% педагогов, средний – 48%, высокий – 39%. Для выявления причин конфликтов у педагогов школ изучен социально-психологический климат ОО.

Социально-психологический климат, согласно Б.Д. Парыгину – важный показатель уровня развития коллектива. Социально-психологический климат в школе – это комплексный, интегрированный показатель, отражающий внутреннее профессиональное сообщество в целом, а не просто сумму ощущений ее членов, а также способность педагогов достигать совместных целей. Основными показателями социально-психологического климата педагогического коллектива являются совместимость, сработанность, сплоченность, контактность, открытость, ответственность. Отметим, что 27% респондентов оценивают социально-психологический климат в коллективе как благоприятный, что является условием развития профессиональной компетентности, удовлетворенности педагогом профессиональной деятельностью и коллективом. 34% респондентов оценили социально-психологический климат как неудовлетворительный, что характеризуется пессимизмом, раздражительностью, скукой, высокой напряженностью и конфликтностью отношений в группе, неуверенностью, боязнью ошибиться или произвести плохое впечатление, страхом наказания, враждебностью, недоверием друг к другу, нежеланием вкладывать усилия в развитие коллектива и школы в целом и т.д. В целом благоприятный социально-психологический климат отметили 39% респондентов. Более низкие показатели отмечены по позициям сплоченности, контактности, открытости, ответственности.

Диагностическое тестирование педагогов в аспекте установки на профессиональное развитие позволило выявить, что оптимальный уровень установки на профессиональное развитие сформирован у 26% учителей, достаточный уровень у 36%, критический уровень установки на профессиональное развитие отмечается у 38% учителей. Также, нами проведена диагностика самооценки учителей регионального сетевого проекта, показывающая, что у 31% учителей сформирована позитивная самооценка, для 69% характерна негативная самооценка. Для учителей со сформированной негативной самооценкой характерна неспособность к плодотворному общению с учащимися и коллегами. Учитель с негативным

отношением к себе склонен принижать значение личности другого человека и своей. Поэтому, такой педагог стремится повысить собственную самооценку, доказывая, унижая окружающих его людей.

Проведенные нами исследования позволили определить совокупность взаимодействующих и взаимозависимых составляющих личностно-профессионального развития педагога: мотивационного, организационно-управленческого, методического, психологического, коммуникативного, исследовательского; самообразовательного, что не противоречит профессиональным и личностным требованиям к учителю, обозначенным в профессиональном стандарте «Педагог».

Мотивационный компонент указывает на степень мотивации педагога к осуществлению профессиональной деятельности и умения формировать внутренние установки учащихся на обучение и повышение уровня самомотивированности; *организационно-управленческий* характеризует способность педагога осуществлять процессы анализа, целеполагания, организации, планирования, контроля образовательной деятельности; *методический* позволяет выявить уровень владения традиционными и инновационными методами обучения, воспитания и развития учащихся, методами диагностирования образовательных результатов; *психологический* определяет способность педагога учитывать психологические состояния детей, как позитивные, так и негативные, выявлять причинно-следственные связи между поведением ребёнка, его состоянием, уровнем развития познавательных процессов, эмоционально-волевой сферы, черт характера; *коммуникативный* определяет уровень эмпатии, владения педагогом приемами и методами организации коммуникаций, техниками эффективного общения и взаимодействия; *исследовательский* выявляет готовность к организации и сопровождению процесса осуществления научных исследований для достижения социально-значимых результатов; *самообразовательный* позволяет выявить способность к анализу результатов собственной профессиональной деятельности и умения формировать траекторию самообразования.

Личностно-профессиональное развитие педагога предусматривает организацию неформального и информального образования в режиме инновационной работы с применением коучинг-технологий. Глобально-значимую роль педагогов для развития личности и общества выделяет М.М. Поташник, действительный член Российской академии образования, докт. пед. наук, определяя, что «Вершиной мастерства педагогов является овладение коучинговой технологией».

Согласно модели «Grow», разработанной А. Грэм, А. Файн и Д. Уитмор [2, 10, 11] нами предусмотрено 4 этапа.

На первом этапе использование коучинг-технологии «Колесо баланса» позволяет педагогам выявить личностные и профессиональные проблемы, установить доверительные отношения и согласовать правила работы, а также определить, те качества и способности, что подлежат развитию. На чистом листе бумаги педагогам предлагается начертить окружность, разделить её на сектора и в каждый сектор вписать те или иные профессиональные и личностные затруднения, которые нужно изучить, чтобы достигнуть определенной цели. Затем шкалировать области от 1 до 10, тем самым определяя их важность.

Следующий этап работы предусматривает постановку цели и процесс планирования. Коучинг-технология «Коучинговая стрела» позволяет разработать инструмент планирования. На листе предлагаем педагогам нарисовать временной вектор, отметить себя в настоящем и в будущем, к которому стремимся. Определяем этапы достижения цели, создаем «пошаговую инструкцию». Все это в итоге направлено как на результат – расширяются рамки мировоззрения, так и на продукт - индивидуальная траектория личностно-профессионального развития.

Третий этап предусматривает применение коучинг-технологий, соответствующих ситуации, в которой находится учитель с учетом личностных характеристик и профессиональных качеств, например коучинг-технологии «Пирамида логических уровней» способствует детальной проработке личных качеств по формированию гармоничных отношений с коллегами.

На четвертом этапе анализируются полученные результаты и их сопоставление с планом личностно-профессионального развития педагога. Использование коучинг-технологии «Развивающие беседы» позволяют развивать навыки самооценки и рефлексии у педагогов, определять достигнуты ли цели; соответствует ли план реальным потребностям; какие изменения внесены в план и почему; имеются ли неожиданные результаты; есть ли необходимость в новом плане самообразования педагога.

Мониторинг компонентов личностно-профессионального развития педагога: мотивационного, организационно-управленческого, методического, психологического, коммуникативного, исследовательского; самообразовательного, представленный в таблицах 1 и 2 позволяет зафиксировать позитивные изменения. Так, наиболее высокий уровень представлен по мотивационному компоненту, что подтверждает сформированность у педагогов мотивации к осуществлению профессиональной деятельности и умения формировать внутренние установки учащихся к обучению. Повышение уровня сформированности методического компонента позволяет отметить качество овладения инновационными методами обучения, воспитания и развития учащихся, в том числе и коучинг-технологиями. Также, отмечается улучшение исследовательских умений учителей, что проявляется в достаточной готовности к организации и сопровождению научных исследований для достижения социально-значимых результатов; умений самообразования, что подтверждается сформированной способностью к анализу результатов собственной профессиональной деятельности и наличием сформированной траектории самообразования.

Наблюдаемая позитивная динамика компонентов проявляется в готовности к личностно-профессиональному развитию, способности к проектированию и реализации индивидуальной траектории развития.

Таблица 1

Личностно-профессиональное развитие педагога (%)

Год	Уровень личностно-профессионального развития педагога, %											
	Мотивационный			Организационно-управленческий			Методический			Психологический		
	высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий
2018 г.	23	25	52	18	26	56	12	48	40	15	28	57
2021 г.	47	34	19	40	48	12	36	51	13	27,5	58	14,5

Личностно-профессиональное развитие педагога (%)

Год	Уровень личностно-профессионального развития педагога, %								
	коммуникативный			исследовательский			самообразовательный		
	высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий
2018 г.	15	26	59	18	26	56	12	48	40
2021 г.	28	58	14	40	48	12	31	51	18

Выводы. Результаты исследования доказывают эффективность применения коучинг-технологий по личностно-профессиональному развитию педагогов на основе анализа их профессиональных затруднений в формате мотивационного, организационно-управленческого, методического, психологического, коммуникативного, исследовательского; самообразовательного компонентов. В результате проведенного исследования, установлено, что коучинг-технологии как средство личностно-профессионального развития педагога, способствуют достижению поставленных профессиональных и жизненных целей; обеспечивают поддержку в разработке индивидуальной траектории развития, индивидуальное и групповое сопровождение профессионального и личностного развития в контексте постановки целей и поиска путей их достижения, раскрытия личностного потенциала. В процессе исследования показана целесообразность применения коучинг-технологий для личностно-профессионального развития педагога, так как коучинг опирается на психологические принципы, способствует пониманию и реализации своих способностей педагогами, обеспечивая тем самым решение задачи – повышения качества образования.

Литература:

1. Голви, У. Работа как внутренняя игра: Фокус, обучение, удовольствие и мобильность на рабочем месте / У. Голви, Тимоти – М.: «Альпина Бизнес Букс», 2005.
2. Грэм, У. Групповой психоаналитический коучинг / У. Грэм [Электронный ресурс]. URL: <https://www.hse.ru/ma/psyan/reportage/graham>.
3. Дауни, М. Эффективный коучинг: Уроки тренера коучей / М. Дауни – М.: Добрая книга, 2015.
4. Зырянова, Н.М. Коучинг в обучении подростков / Н.М. Зырянова // Вестник практической психологии образования. – 2004 – № 1. – С. 46-66.
5. Коваленко, Н.В. Коучинговый подход к управлению образовательной организацией / Н.В. Коваленко, Л.А. Волженина // Проблемы современного педагогического образования. Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. 68. – Ч. 3. – С. 137-141.
6. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя: автореф. дис... д-ра психол. наук. – М., 1995. – 43 с.
7. Ожегов, С.И. Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова // 4-е изд., доп. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
8. Парслоу, Э. Коучинг в обучении: практические методы и техники / Э. Парслоу. – М. Рэй. – СПб.: Питер, 2003.
9. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) (Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н). Режим доступа : <http://goo.gl/1Kw3zV>.
10. Уитмор, Дж. Внутренняя сила лидера : Коучинг как метод управления персоналом / Дж. Уитмор. – М.: Альпина Паблишер, 2012. – 309 с.
11. Файн, А. Модель Grow. / А. Файн [Электронный ресурс] URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%BE%D0_GROW.

Педагогика

УДК 378.046

аспирант кафедры управления и экономики образования Колпакова Евгения Николаевна
Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования
Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург),
начальник отдела дополнительного образования детей и взрослых
Санкт-Петербургское государственное бюджетное негосударственное образовательное учреждение
«Центр регионального и международного сотрудничества» (г. Санкт-Петербург)

УДАЛЕННАЯ ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Аннотация. В статье отмечены проблемы обеспечения качества дополнительного профессионального педагогического образования при дистанционной реализации дополнительных профессиональных программ. Предлагаются рекомендации к удаленной оценке качества дополнительных профессиональных программ педагогической направленности. Представлен анализ примеров организации дополнительного профессионального педагогического образования. Выявлены показатели удаленной оценки программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических работников.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование педагогической направленности, дистанционное обучение, оценка качества дополнительных профессиональных программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки, показатели оценки.

Annotation. The article notes the problems of ensuring the quality of additional professional pedagogical education in the remote implementation of additional professional programs. Recommendations for remote assessment of the quality of additional professional programs of pedagogical orientation are offered. The analysis of examples of organization of additional professional pedagogical education is presented. The indicators of remote assessment of advanced training and professional retraining programs for teaching staff have been identified.

Keywords: additional professional education of a pedagogical orientation, distance learning, quality assessment of additional professional continuing education programs and professional retraining, assessment indicators.

Введение. В настоящее время уделяется большое внимание качеству образования. Качество образования – комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы [9]. Качество включает в себя социальные, экономические, познавательные и культурные аспекты образования.

Повышение квалификации педагогического работника необходимо рассматривать в единстве трех моделей обучения:

- 1) формальной (непосредственно реализация самих дополнительных профессиональных программ педагогических работников);
- 2) неформальной (педагогическая активность, например, участие в мероприятиях, конкурсах, олимпиадах);
- 3) информальной (сопутствующее обучение, например, в рамках деятельности методических сообществ, деятельности профессиональных сообществ).

Сочетая вышеуказанные модели обучения, педагогический работник сможет выстроить, а в дальнейшем скорректировать индивидуальную траекторию профессионального развития, восполнить свои профессиональные компетенции, повысить уровень профессионального мастерства. Разумеется, решение поставленных задач будет возможно при условии высокого качества дополнительного профессионального образования.

Дополнительное профессиональное образование педагогических работников осуществляется посредством реализации дополнительных профессиональных программ: программ повышения квалификации и программ профессиональной подготовки [8]. Поэтому необходимо оценивать качество дополнительного профессионального образования педагогических работников через оценку качества реализации дополнительных профессиональных программ повышения квалификации или же программ профессиональной переподготовки. Данные программы направлены на совершенствование и (или) получение новой компетенции, необходимой для профессиональной деятельности, и (или) повышения профессионального уровня в рамках имеющейся квалификации [8].

Таким образом, дополнительное профессиональное педагогическое образование рассматривается в неразрывной связи с повышением качества работы и созданием благоприятных условий для непрерывного профессионального роста педагогического работника.

В связи с этим, необходимо отметить, что за последние два года, а именно 2020-2021 в России стало преобладать дистанционное обучение с применением электронных образовательных технологий. Образовательные учреждения всей России с апреля 2020 года были вынуждены предоставлять образование услуги дистанционно. Школы, детские сады, учреждения дополнительного образования и др. встали перед сложной задачей - организацией рабочего места «не выходя из дома».

В ряде работ (А.А. Андреев, В.И. Солдаткин) отмечается, что с развитием дистанционного обучения в системе дополнительного профессионального образования расширяются возможности регулярного повышения квалификации специалистов различных направлений [1].

В свою очередь, О.У. Гогицаева, Л.М. Кубалова, Ю.Б. Хабиева считают, что в России значение и роль дополнительного профессионального образования обусловлена необходимостью переквалификации и переобучения значительной доли трудоспособного населения в связи с происходящими процессами модернизации экономики и демократизации общественной жизни [5]. Широко применяются нетрадиционные методы обучения, основанные на современных образовательных и информационных технологиях, в первую очередь – системы открытого и дистанционного обучения, основанные на телекоммуникационных и интернет-технологиях [4].

По мнению автора, все вышеперечисленное дает существенный толчок к применению дистанционных образовательных технологий в дополнительном профессиональном педагогическом образовании. Это позволит сделать учебный процесс более доступным для педагогических работников и эффективным [3].

Изложение основного материала статьи. Национальным проектом «Образование» выдвинута задача обеспечения непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников. В дополнение к традиционным формам реализации программ повышения квалификации, а также с учетом ограничений, вызванных распространением коронавирусной инфекции в 2020-2021 годах, возрастающее значение приобрела дистанционная форма повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогов. Эта форма предоставляет возможность слушателям получить дополнительное профессиональное педагогическое образование без отрыва от профессиональной деятельности и без необходимого регулярного посещения занятий в организациях, реализующих дополнительные профессиональные программы.

Посмотрев на сложившуюся ситуацию с другой стороны, необходимо выделить существенную проблему – обеспечение качества дополнительного профессионального педагогического образования в условиях дистанционного обучения.

В системе дополнительного профессионального педагогического образования функционируют государственные, муниципальные образовательные учреждения и частные организации, осуществляющие образовательную деятельность по дополнительным профессиональным программам. Государственные и муниципальные образовательные учреждения действуют главным образом на основе государственного или муниципального задания с четким установлением нормативов трудоемкости образовательных программ и размером финансирования. На частный сектор системы дополнительного профессионального педагогического образования установленные государством нормативы финансирования (оплаты обучения) не распространяются, а среди нормативов трудоемкости программ используются только граничные значения: программы повышения квалификации – от 16 до 250 часов, программы профессиональной переподготовки – не менее 250 часов [2].

В настоящее время образовательная деятельность по дополнительным профессиональным программам не подлежат государственной аккредитации, а исполнительными органами государственной власти субъектов Российской Федерации не осуществляется контроль и надзор в этой сфере. Это приводит к бесконтрольности образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам.

Оценка качества освоения дополнительных профессиональных педагогических программ в настоящее время проводится в следующих формах:

- внутренний мониторинг качества образования;
- внешняя независимая оценка качества образования.

Образовательная организация самостоятельно устанавливает виды и формы внутренней оценки качества реализации дополнительных профессиональных педагогических программ и их результатов. Сами же требования, по их оценке, результатах реализации утверждает образовательная организация в своих нормативно-правовых актах. Внешняя независимая оценка качества дополнительного профессионального образования не практикуется.

В этих условиях предлагается хотя бы оценить качество дополнительных профессиональных программ: отвечают ли дополнительные профессиональные программы педагогической направленности тому качеству, на которое рассчитывают работники, планирующие проходить обучение по ним? Удаленная оценка качества программ представляется возможной и может быть осуществлена следующим способом.

Необходимо отметить, что на сайтах ряда образовательных организаций (чаще – частных) не предоставлены образовательные программы, а только их наименование, трудоемкость в часах и размер платы за обучение. Но и из такой скудной информации можно сделать определенные выводы.

Обращаясь к сайтам некоторых частных образовательных организаций, специализированных на дополнительном профессиональном педагогическом образовании, удалось выявить следующие факты:

1. На одном из сайтов в сети «Интернет» опубликована следующая информация: «Организация предлагает обучение по программе профессиональной переподготовки «Менеджмент в образовании», 256 часа, цена обучения - 9900 рублей. Стоит обратить внимание на не высокую трудоёмкость программы, а именно, 256 часов.

Однако при проектировании программы для руководителей образовательных организаций следует брать за основу магистерскую программу высшего образования «Государственное и муниципальное управление», оставляя в учебном плане дисциплины, освоение которых формирует профессиональные компетенции руководителя. При таком правильном подходе к проектированию трудоемкость программы никак не может быть менее 500 часов [2].

2. Следующий сайт частной образовательной организации осуществляет набор слушателей на обучение по программе повышения квалификации: «Современные дидактические требования и методика проектирования урока "ОБЖ" в средней общеобразовательной школе с учетом требований ФГОС нового поколения». Форма обучения: дистанционная. Продолжительность обучения: 108 академических часа. Срок обучения – 14 дней. Стоимость обучения: 1700 руб. Продолжительность дистанционного обучения 14 дней, что потребует ежедневно без выходных проводить по 7-8 часов занятий с преподавателями. Цена обучения установлена демпинговая.

3. На другом сайте указана следующая информация: «Дистанционное (заочное обучение с применением дистанционных образовательных технологий) по программе профессиональной переподготовки «Теория и методика преподавания иностранного языка» стоимостью 9000 руб. за 600 часов, обучение – 3 месяца». Качественное освоение программы в заявленный промежуток времени невозможно, за исключением случаев полного погружения при занятости 7-8 часов в день без выходных. Реализация такого учебного графика не представляется возможной. Полноценная и качественная работа преподавателя по заявленной оплате труда также не реальна.

4. На следующем сайте была опубликована следующая информация: «Обучение по программе 1200 часов за 4 месяца, «Педагогическое образование: учитель начальных классов». Если рассчитать нагрузку без учета выходных и праздничных дней, получается, что планируется нагрузка в каждый день по 10 часов на протяжении 4 месяцев. Данная программа не реальна, человеку с такой нагрузкой будет не просто и про все остальные дела ему придется забыть.

5. На том же сайте размещено предложение о прохождении профессиональной переподготовки «Менеджмент в образовании» объемом в 520 часов за 3,5 месяца. Необходимо отдать должное количеству часов по программе. За такое количество можно подготовить специалиста в данной сфере, но опять же сроки реализации – 3,5 месяца говорят нам о том, что слушателю, записавшемуся на курс, необходимо обучаться по 5 часов ежедневно без выходных. Это не предоставляется возможным без отрыва от основной деятельности. Учитывая стоимость услуги – 12000 руб. Полноценная и качественная работа преподавателя по заявленной оплате труда не реальна, даже, если предполагается только проверка работ слушателей, которые они загрузили в личный кабинет.

Следует отметить, что в дипломе о профессиональной переподготовке не отражается форма обучения, когда, например, в дипломе о высшем образовании это прозрачно отражено. Работая в городе Санкт-Петербурге, можно обучиться, например, во Владивостоке и получить диплом о профессиональной переподготовке. Хотя, очных курсов, предоставляющих качественное образование в Санкт-Петербурге, достаточно.

В организациях дополнительного профессионального педагогического образования, из-за несовершенства законодательно-нормативной базы снижается качество образования, вступающее в противоречие с высокими требованиями к созданию системы непрерывного повышения уровня профессионального мастерства педагогических работников.

Выводы. Анализ подобных примеров организации дополнительного профессионального образования приводит к следующим выводам:

– рынок образовательных услуг насыщен частными организациями, предоставляющие слушателям программы, с недопустимо заниженной трудоемкостью и нереальными сроками освоения программ, предлагается дистанционная форма обучения при демпинговых ценах получения образования;

– снижение качества программ приводит к снижению эффективности обучения, появлению на рынке труда неквалифицированных кадров, имеющих исключительно «корочку» вместо положенных знаний;

– большое количество часов для освоения в короткие сроки, низкая стоимость образовательной услуги приводит к низкой оплате труда преподавателей, реализующих такие программы.

Опыт проведения квалификационных испытаний, в ходе аттестации руководителей и кандидатов на должности руководителей образовательных учреждений в Санкт-Петербурге, часто показывает недостаточный уровень подготовки лиц, представивших в аттестационную комиссию дипломы таких организаций [2].

В качестве рекомендаций предлагается введение удаленной оценки качества дополнительных профессиональных программ педагогической направленности. Показатели, по которым следует проводить оценку качества:

– содержание и образовательные результаты на соответствие с образовательным стандартом;

– трудоемкость и срок реализации образовательной программы, цена обучения.

Литература:

1. Андреев, А.А., Солдаткин, В.И. [Текст] / Дистанционное обучение: сущность, технология, организация. – М.: Издательство МЭСИ, 1999. – С. 196.

2. Горшков, А.С. Проблемы организации дополнительного профессионального педагогического образования [Текст] / Казанский педагогический журнал. – № 4, 2020. – С. 46.

3. Колпакова, Е.Н., [Текст] / Проблемы современного педагогического образования 65 (1). – Сборник научных трудов. Ялта, 2019. – С. 155.

4. Кочисов, В.К., Гогицаева, О.У., Тимошкина, Н.В. [Текст] / Роль дистанционного обучения в изменении способов и приемов образовательного процесса в вузе // Образовательные технологии и общество. – №1, 2015. – С. 395.

5. Острожная, Е.Е. [Текст] / Оценка качества дополнительного профессионального образования [Текст] / Научный вестник ЮИМ № 4, 2015. – С. 62.

6. Паспорт национального проекта «Образование». URL: <http://static.government.ru/media/files/UuG1ErcOWtjOfCsqdLsLxC8oPFDkmBB.pdf> (дата обращения 05.05.2021).

7. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 31.12.2019. № 3273-р «Об утверждении основных принципов национальной системы профессионального роста педагогических работников Российской Федерации, включая национальную систему учительского роста». URL: <http://docs.cntd.ru/document/564112504> (дата обращения 05.05.2021).

8. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 01.07.2013 № 499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам». URL: <https://base.garant.ru/70440506/> (дата обращения 05.05.2021).

9. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями). URL: <https://base.garant.ru/77687681/> (дата обращения 08.05.2021).

Педагогика

УДК 377

кандидат педагогических наук, доцент кафедры бухгалтерского учета и аудита Колчина Вера Викторовна
ФГБОУ ВО «Уральский государственный экономический университет» (УрГЭУ) (г. Екатеринбург)

ОПТИМИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНИЯ МОТИВАЦИЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА УНИВЕРСИТЕТА

Аннотация. Статья посвящена изучению возможностей оптимизации управления мотивацией педагогического коллектива ВУЗа. Обращается внимание на специфику рассмотрения данного феномена в современной психолого-педагогической науке, анализу принципов и специфики управления мотивацией в сфере образования. Проведен анализ ключевых стимулов профессиональной деятельности педагогов и возможностей их использования в рамках управленческой деятельности.

Ключевые слова: педагогический менеджмент, мотивация, педагогический коллектив, профессиональная деятельность.

Annotation. The article is devoted to the study of the possibilities of optimizing the management of motivation of the pedagogical staff of the university. Attention is drawn to the specifics of the consideration of this phenomenon in modern psychological and pedagogical science, the analysis of the principles and specifics of motivation management in the field of education. Key incentives for educators' professional activities and opportunities for their use in management activities were analysed.

Keywords: pedagogical management, motivation, pedagogical team, professional activity.

Введение. Проблематика управления мотивацией педагогического коллектива актуальна в силу того, что данный параметр играет одну из ключевых ролей в контексте повышения результативности профессиональной деятельности педагогов. Это связано с тем, что в педагогическая деятельность является сложносоставной деятельностью, эффективность которой во многом зависит от инноваций, элемента творчества, которые достижимы только при условии заинтересованности педагога, его высокой мотивации. Без заинтересованности педагог может лишь формально выполнять свои обязанности, ориентируясь на обязательные показатели. Важно так же отметить значимую роль повышения мотивации руководителей и педагогов, для решения задач оптимизации управленческой деятельности и повышения динамики развития профессионализма педагогов [3, 5, 11].

Прежде чем перейти к рассмотрению проблемы управления мотивацией в организации, следует определить содержание данного понятия, его феноменологию и ключевые особенности. Начнем с ключевого определения. «Мотивация представляет собой процесс побуждения работников к активной трудовой деятельности для удовлетворения их собственных потребностей, интересов в сочетании с достижением целей организации» [9]. Исходя из данного определения, можно сделать вывод о том, что мотивация напрямую влияет на продуктивность, результативность и производительность труда. Тем самым подтверждается актуальность влияния на данный параметр, с целью оптимизации деятельности педагогического коллектива, а посредством данной оптимизации – увеличения эффективности деятельности организации. Существует множество различных методов влияния на мотивацию педагогического коллектива, сюда можно отнести различные формы стимулирования, методы психологического воздействия, ряд организационных и управленческих решений [1, 4].

Если проанализировать сложность различных методов управления мотивацией педагогического коллектива и просто воздействия на нее, то одним из самых действенных и при этом, наиболее простых в использовании является стимулирование. Важно отметить, что управление мотивацией педагогического коллектива происходит посредством активизации определенных условий и факторов, что выражается в той или иной форме стимулирования, в конечном счете. Под стимулом, в данном случае понимается «фактор, побуждающий к определенному действию или серии действий» [9]. Фактически стимул – это склярный элемент мотивации, утрируя – базовый компонент мотивирования, как процесса. Управление мотивацией, влияние на нее всегда начинается со стимулирования и оценки его воздействия [2]. Существует сразу несколько типологий стимулов, применяемых в контексте управления мотивацией педагогического коллектива. Однако, все данные типологии в конечном итоге связаны с двумя видами стимулирования – материальным и нематериальным стимулированием [15]. На практике под материальным стимулированием понимается, прежде всего, экономическое, что выражается в виде премий, повышения заработной платы и т.п. Эффективность данного способа очевидна, однако он так же является и достаточно затратным, к тому же наибольший эффект достигается не однократным стимулированием, а последовательной динамикой к улучшению, что может себе позволить не каждая организация.

Нематериальное стимулирование в практике управления мотивацией сотрудников, выражается преимущественно в различных формах значимых для педагогического коллектива видах поощрений, не сводящихся к денежным поощрениям. Примером могут служить грамоты, публичная похвала и т.п. Сложность данного способа заключается в том, что каждый сотрудник по-разному реагирует на различные нематериальные стимулы и не существует универсальных решений. Важно отметить факт того, что каждый член коллектива уникален и использование только материальных или исключительно нематериальных стимулов не является рациональной стратегией, поскольку нет универсальной методологии управления мотивацией [7]. Еще одной значимой типологией, строящейся на принципиально ином принципе, является положительное и отрицательное стимулирование, либо позитивное и негативное стимулирование. Данная типология хорошо известна уже продолжительный период времени под иносказательным названием «метод кнута и пряника» [6]. В совокупности с материальным и нематериальным стимулированием, данная типология позволяет выстроить свособразную систему координат стимулирования, которая представлена на рисунке 5. Разумеется, данная модель, никоим образом, не исчерпывает иных видов стимулирования, однако на наш взгляд вполне достаточна для описания фундаментальных моментов управления мотивацией сотрудников организации. Исходя из данной модели, существует четыре ключевых формы стимулирования сотрудников: материальное/позитивное стимулирование; материальное/негативное стимулирование; нематериальное/позитивное стимулирование; нематериальное/негативное стимулирование [8].

Каждый из данных видов стимулирования, так или иначе, применяется в рамках конкретной организации и требует соблюдения умеренности и разумности при применении, иначе эффективность управления мотивацией педагогического коллектива не будет оптимальна.

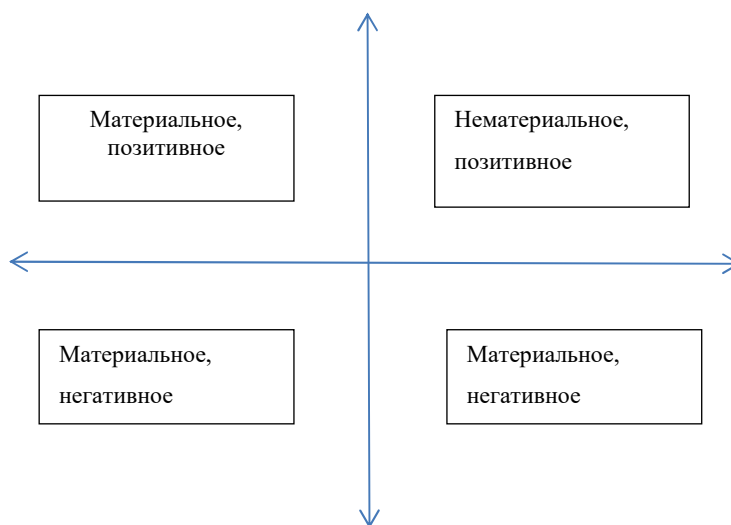


Рисунок 1. Система координат форм стимулирования педагогического коллектива

Необходимо отметить еще один значимый момент, касаемо специфики стимулирования – идентичные меры стимулирования, в силу психологических особенностей личности человека, например, наличия такого феномена как зона комфорта, инертности и ригидности мышления, работают ограниченное время, постепенно теряя свою эффективность. Это указывает на то, что использование идентичных форм исключительно материального стимулирования, либо нематериального стимулирования в перспективе может дать эффект, никак не соотносящийся с ожиданиями. Выходом из ситуации является выработка четкого алгоритма стимулирования, который учитывает психологические особенности сотрудников [10]. Важно отметить, что нет универсального механизма в контексте управления мотивацией педагогического коллектива, необходим комплексный подход, основанный на понимании, как особенностей отдельного сотрудника, так и трудового коллектива, организации в целом.

Изложение основного материала статьи. Исследование осуществлялось на базе Института иностранных языков Российского университета дружбы народов. В нем приняли участие 30 педагогов и 20 членов управленческого состава, выборка является репрезентативной по гендерным и иным признакам. Разбиение на группы не проводилось, анализ результатов проводился на счет метода определения значимых различий с помощью критерия Вилкоксона. Формирующий этап при этом проводился с руководящим составом. Цель исследования заключается в изучении проблемы оптимизации управления мотивацией педагогического коллектива ВУЗа. Для диагностики мотивации педагогов использовались следующие методики: Методика «Анализ мотивации деятельности педагогов» и методика диагностики мотивации Эллера. Исследование проходит по характерному для психолого-педагогических исследований алгоритму, представленному в таблице 1.

Таблица 1

Алгоритм действий в ходе эксперимента

Алгоритм действий
1. Теоретический анализ проблематики исследования.
2. Констатирующий этап.
3. Формирующий этап.
4. Контрольный этап.

Результаты методики «Анализ мотивации деятельности педагогов», полученные на констатирующем этапе исследования, представлены в таблице 2. Данные ранжированы в диапазоне от 1 до 25, в таблицах приведены средние значения и диапазон значений.

Результаты методики «Анализ мотивации деятельности педагогов» на констатирующем этапе

Мотивы деятельности педагога	Значимые для педагога	Значимые для коллектива по мнению педагога	Значимые для администрации по мнению педагога
Стремление к достижению профессиональных успехов	12.62	12.34	11.92
Осознание социальной значимости педагогического труда	17.29	11.72	11.97
Стремление проявить и утвердить себя в профессии	13.58	12.30	12.61
Хорошее отношение, профессиональное взаимопонимание коллег	12.53	12,85	12.70
Желание проявить творчество в работе	13.52	12.57	12.11
Возможность самостоятельно планировать свою деятельность	14.27	12.42	12.63
Уважение и поддержка со стороны администрации	15.42	12.55	12.72
Стремление к получению большого материального вознаграждения	15.26	18.72	6.36

Исходя из данных, представленных в таблице 2, можно констатировать, что для педагогов наиболее значимыми являются мотивы взаимопонимания в коллективе, отсутствие конфликтов [12]. При этом мотивация к самореализации в профессии и творческой деятельности находится в нижнем диапазоне среднего уровня, что мешает раскрытию потенциала как отдельных педагогов, так и педагогического коллектива. Далее обратим внимание на результаты диагностики по методике Эллера. Данные представлены на рисунке 2.

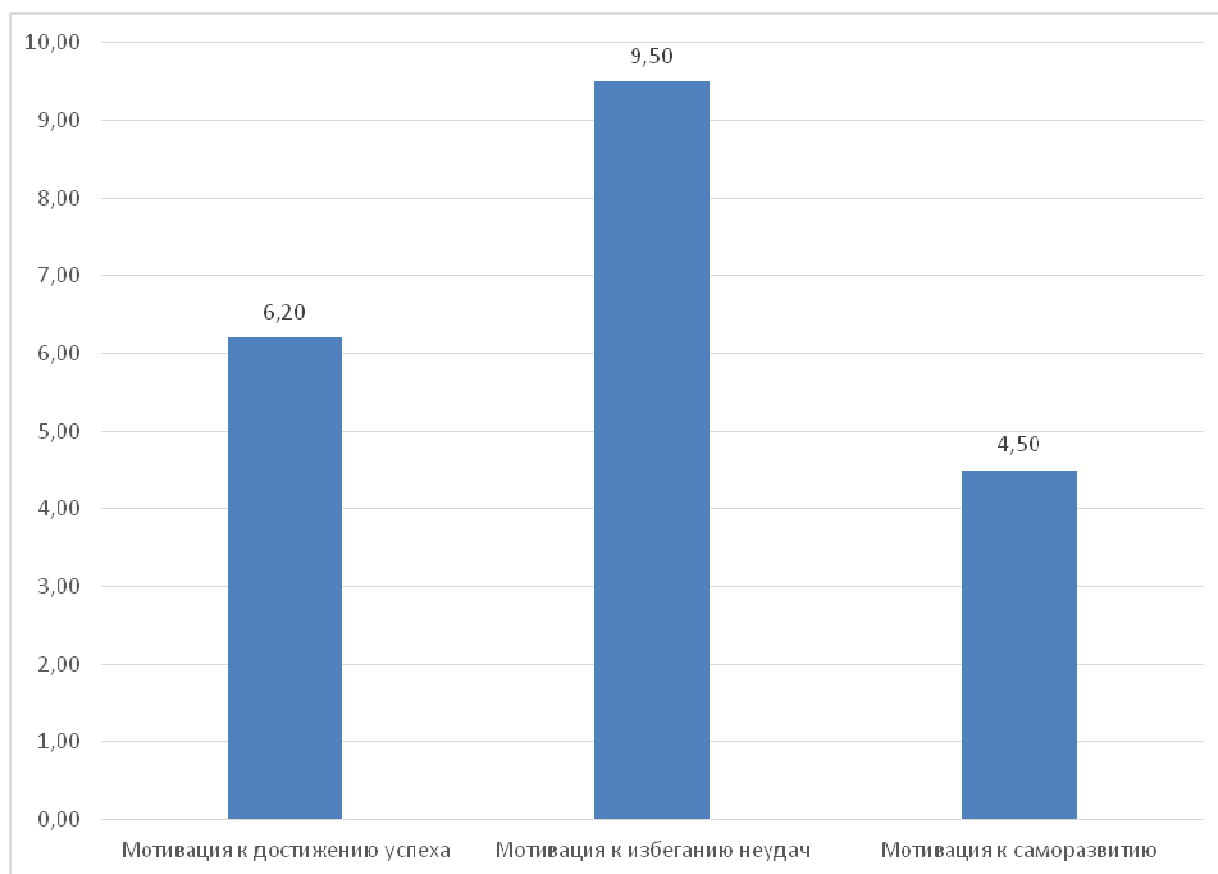


Рисунок 2. Результаты диагностики по методике Эллера на констатирующем этапе

Исходя из представленных данных, можно сделать вывод о том, что педагоги в целом обладают уровнем мотивации, который находится в нижнем диапазоне значений среднего уровня. При этом, соотношение показателей мотивации к достижению успеха и избеганию неудач свидетельствует о пассивном поведении педагогов, отсутствии инициативности в их деятельности, что не способствует ни внедрению новых педагогических технологий, ни наличию стремления к совершенствованию своей деятельности [13, 17, 20].

Далее обратим внимание на программу оптимизации управления мотивацией в педагогическом коллективе, которая реализовывалась на формирующем этапе исследования.

План мероприятий формирующего этапа исследования

Вид занятия	Тема занятий
Лекция-беседа	Вербальное общение
Лекция-беседа	Невербальное общение
Дискуссия	Кооперация
Круглый стол	Добрая атмосфера в коллективе
Круглый стол	Положительные эмоциональные переживания
Групповая дискуссия	Конфликт – дефект общения?
Собеседование	Ошибки восприятия конфликтной ситуации
Индивидуальные консультации	Отношение к конфликту
Групповая дискуссия	Причины конфликта
Круглый стол	Переход с эмоционального уровня на рациональный
Дебаты	Разрешение конфликтной ситуации
Дискуссия	Менеджер по конфликтным ситуациям
Беседа-консультация	Избегание конфликта
Круглый стол	Механизм межличностного контакта
Групповая дискуссия	Механизмы взаимопонимания
Лекция-беседа	Духовное взаимопонимание в коллективе
Беседа-консультация	Терпимое отношение к слабостям
Беседа-консультация	Психологическая компенсация
Лекция-беседа	Социальная роль
Групповая консультация	Приемы общения
Групповая консультация	Приемы самовоспитания
Психологические рекомендации	Оптимизм и юмор повышают эффективность общения
Групповая консультация	Как вести себя, общаясь с людьми

На наш взгляд данные мероприятия [14, 18, 21] будут эффективно способствовать заявленной цели формирующего этапа исследования. Рассмотрим результаты контрольного этапа.

Таблица 4

Результаты методики «Анализ мотивации деятельности педагогов» на контрольном этапе

Мотивы деятельности педагога	Значимые для педагога	Значимые для коллектива по мнению педагога	Значимые для администрации по мнению педагога
Стремление к достижению профессиональных успехов	16.24	15.23	14.27
Осознание социальной значимости педагогического труда	17.39	14.18	16.31
Стремление проявить и утвердить себя в профессии	18.36	17.47	17.24
Хорошее отношение, профессиональное взаимопонимание коллег	17.21	15.85	17.82
Желание проявить творчество в работе	15.06	17.32	16.26
Возможность самостоятельно планировать свою деятельность	13.58	14.01	15.73
Уважение и поддержка со стороны администрации	16.13	17.58	18.34
Стремление к получению большого материального вознаграждения	13.46	16.34	10.37

Исходя из данных, представленных в таблице 4 можно констатировать, что восприятие педагогами свои стимулов [16] изменилось, стали играть большую роль мотивы профессионального роста и творческой самореализации.

Далее обратим внимание на результаты диагностики по методике Эллера. Данные представлены на рисунке 3.

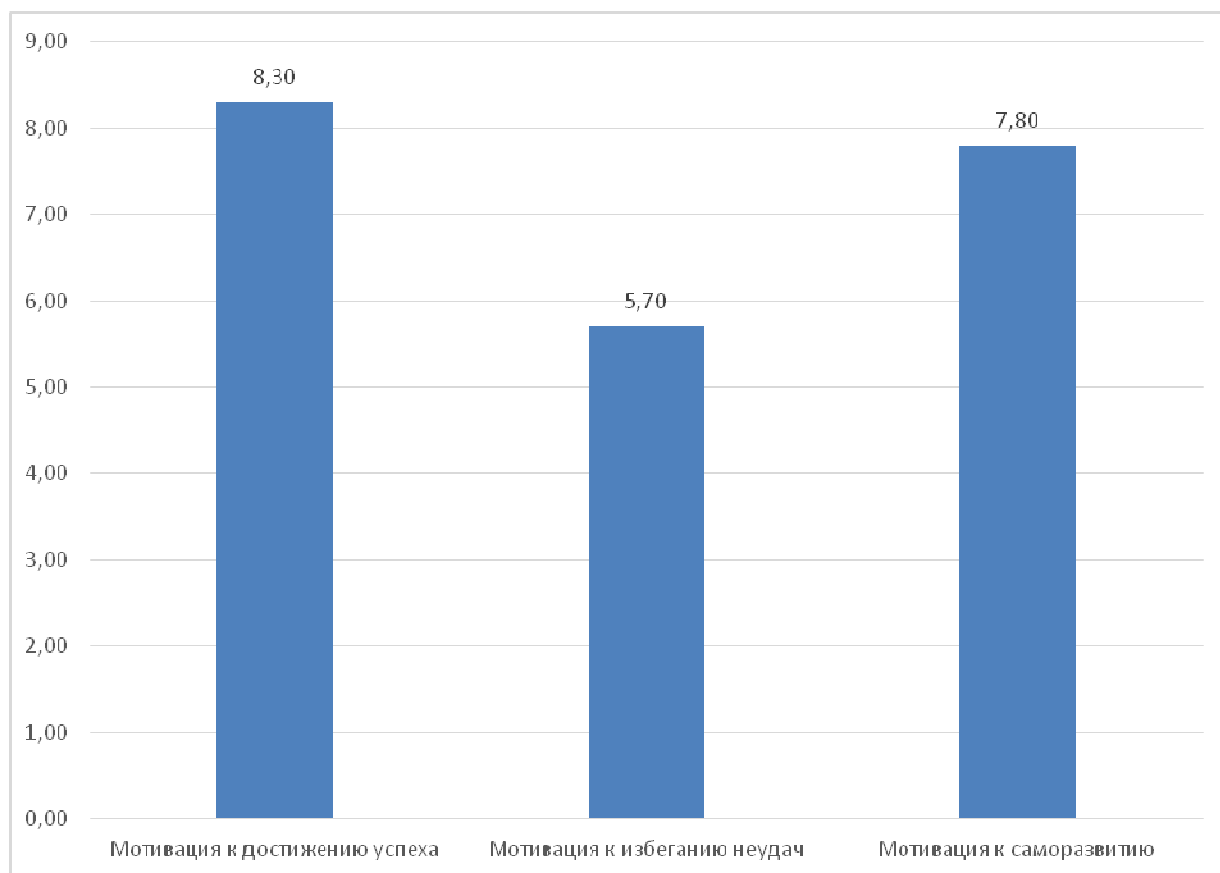


Рисунок 3. Результаты диагностики по методике Эллера на контрольном этапе

Исходя из представленных данных, можно сделать вывод о том, что педагоги в целом обладают уровнем мотивации, который находится в верхнем диапазоне значений среднего уровня. При этом на контрольном этапе фиксируется оптимальное соотношение мотивации к достижению успеха и избеганию неудач, которое стимулирует педагогов к проявлению инициативы в их деятельности. Для подтверждения эффективности программы формирующего этапа был проведен корреляционный анализ данных по критерию Т Вилкоксона, данные представлены на рисунке 4. Сформулируем две статистические гипотезы.

Нулевая гипотеза (H0): между результатами измерений величины мотивации педагогов до использования программы на формирующем этапе исследования и после использования программы на формирующем этапе исследования нет различий. Альтернативная гипотеза (H1): между результатами измерений величины мотивации педагогов до использования программы на формирующем этапе исследования и после использования программы на формирующем этапе исследования есть положительный сдвиг.

Ось значимости:

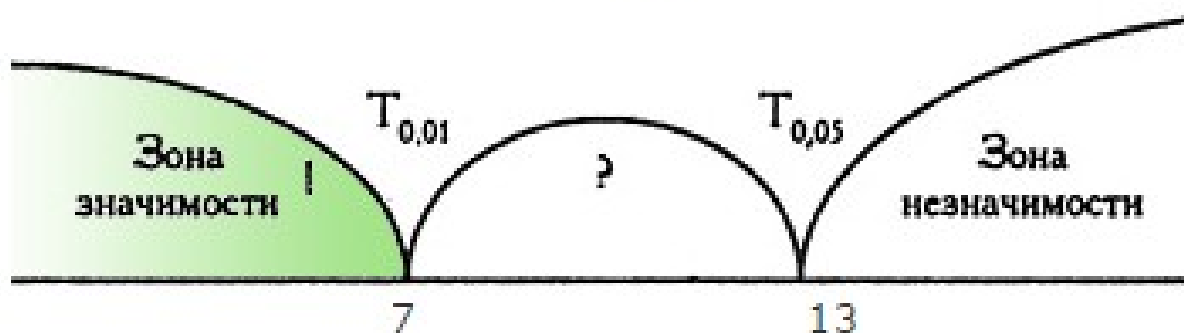


Рисунок 4. Ось значимости для оценки результатов сдвига мотивации сотрудников с помощью критерия Вилкоксона

T-критерий Вилкоксона равен 6. Критическое значение составляет 7. $T_{эмп} \leq T_{крит}(0,01)$, эмпирическое значение меньше критического ($6 \leq 7$), следовательно различия уровня признака статистически значимы ($p < 0,01$).

Таким образом, подтверждается альтернативная гипотеза (H1), т.е. между результатами измерений величины мотивации педагогов [19] до использования программы на формирующем этапе исследования и после использования

программы на формирующем этапе исследования. Тем самым можно подтвердить эффективность формирующего этапа в достижении заявленных целей.

Выводы. Таким образом, управление мотивацией педагогического коллектива организации представляет собой дифференцированный подход, основанный на стимулировании сотрудников различными способами, исходя из специфики момента. Например, материальное стимулирование одного сотрудника, за коллективную работу – выглядит в одном случае как фаворитизм, а в другом как оценка заслуг наиболее отличившегося работника.

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что программа формирующего этапа, ориентированная на дискуссии и лекции-беседы эффективна в контексте оптимизации управления мотивацией педагогического коллектива.

В качестве дальнейших исследований в данной области, на наш взгляд актуально изучение различных структурных компонентов мотивации педагога и влияния на них тех или иных аспектов управленческой деятельности.

Литература:

1. Samokhin I.S., Mohammad Anwar M.S., Bedenko N.N., Karavanova L.Z., Tsibizova T.Y., Sergeeva M.G. "Educational company" (technology): peculiarities of its implementation in the system of professional education // *Espacios*. – 2018. – Т. 39. – № 2. – С. 24.
2. Sinelnikov I.Yu., Sukhodimtseva A.P., Sergeeva M.G. Metasubject abilities development in upper secondary school students as a pedagogical problem // В сборнике: *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences (EpSBS)*. – 2017. – С. 531-539.
3. Sukhodimtseva A.P., Sergeeva M.G., Donskaya M.V., Kupriyanova M.E., Tomashevich S.B. Metadisciplinary in education: solving actual problems // *Espacios*. – 2018. – Т. 39. – № 2. – С. 27.
4. Vasbieva D.G., Sokolova N.L., Masalimova A.R., Shinkaruk V.M., Kiva-Khamzina Y.L. EXPLORING THE EFL TEACHER'S ROLE IN A SMART LEARNING ENVIRONMENT – A REVIEW STUDY // *XLinguae*. – 2018. – Т. 11. – № 2. – С. 265-274.
5. Wang S., Gorbunova N.V., Masalimova A.R., Bírová J., Sergeeva M.G. Formation of academic mobility of future foreign language teachers by means of media education technologies // *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. – 2018. – Т. 14. – № 3. – С. 959-976.
6. Балынская Н.П., Кузнецова Н.В., Сеницына О.Н. Изменение в системе оплаты труда как фактор управления мотивацией трудового поведения работников образовательных учреждений // *Вопросы управления*. – 2015. – №3 (15). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izmenenie-v-sisteme-oplaty-truda-kak-faktor-upravleniya-motivatsiy-trudovogo-povedeniya-rabotnikov-obrazovatelnyh-uchrezhdeniy> (дата обращения: 01.04.2021).
7. Барышов Е.М. Мотивация педагогов как показатель эффективного управления в образовательном комплексе // *Государственное управление. Электронный вестник*. – 2018. – №70. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-pedagogov-kak-pokazatel-effektivnogo-upravleniya-v-obrazovatelnom-komplekse> (дата обращения: 01.04.2021).
8. Бутримова Н.В. Формирование мотивационной среды инновационной деятельности педагогических кадров вуза : диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01. – Москва, 2005. – 196 с.
9. Кирхлер Э., Родлер К. Управление в организациях. – Харьков: Гуманитарный Центр, 2014. – 516 с.
10. Коржуев А.В., Сергеева М.Г. Педагогический поиск как диалог традиций и инноваций: Монография – Москва, НОУ ВПО МИЛ, 2015. – 186 с.
11. Косырев В.П., Сергеева М.Г. «Человеческий капитал» как ключевая категория анализа взаимодействия рынка труда и рынка образовательных услуг // *Вестник ФГОУ ВПО «Московский государственный агроинженерный университет имени В.П. Горячкина»: Теория и методика профессионального образования*. – М., 2007. – № 4 (24). – С. 18-21.
12. Ларионова М.А. Профессиональная мотивация преподавателя вуза // *Психопедагогика в правоохранительных органах*. – 2010. – №4 (43). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-motivatsiya-prepodavatelya-vuza> (дата обращения: 04.04.2021).
13. Ломакина Т.Ю., Сергеева М.Г. Научные основы развития непрерывного экономического образования в системе профессионального образования: Монография. – Москва, 2015. – 344 с.
14. Руднев Е.А. Эффективность мотивационного управления педагогическим коллективом // *Народное образование*. 2011. №8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/efektivnost-motivatsionnogo-upravleniya-pedagogicheskim-kollektivom> (дата обращения: 04.04.2021).
15. Сергеева М.Г. «Учебная фирма» как условие формирования профессиональной компетенции будущих специалистов среднего звена // *Среднее профессиональное образование*. – 2004. – № 9. – С. 11-12.
16. Сергеева М.Г. Взаимодействие региональных рынка труда и рынка образовательных услуг с учетом механизма социального партнерства // *Alma mater*. – 2013. – № 1. – С. 48-55.
17. Сергеева М.Г. Конкурентоспособность выпускника средней профессиональной школы как показатель качества его подготовки // *Человеческий фактор: общество и власть*. – 2004. – № 4. – С. 68-69.
18. Сергеева М.Г. Педагогическое обеспечение качества экономического образования // *Качество. Инновации. Образование*. – 2010. – № 8. – С. 29-34.
19. Соколова А.С., Сергеева М.Г. Научные основы построения и развития профессиональной карьеры: Монография. – Курск, 2017. – 396 с.
20. Суходимцева А.П., Сергеева М.Г., Соколова Н.Л. Междисциплинарность в школьном образовании: исторический аспект и стратегии реализации в настоящем // *Научный диалог*. – 2018. – № 3. – С. 319-336.
21. Трубакова Д.И., Сергеева М.Г. Сформированность рефлексии педагога как фактор эффективности формирования социального интеллекта учащихся // *Современный ученый*. – 2017. – № 7. – С. 62-64.

УДК 378.147

кандидат химических наук, доцент Кольцова Елена Геннадьевна
Оренбургский государственный педагогический университет (г. Оренбург);
кандидат химических наук, доцент Земцов Виктор Валерьевич
Оренбургский государственный университет (г. Оренбург)

РАЗВИТИЕ СОВРЕМЕННЫХ ФОРМ КОМПЛЕКСНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы развития современных форм комплексного обеспечения образовательного процесса для эффективного системного освоения знаний, описана проблема взаимосвязанности предметов, предложен апробированный способ её решения.

Ключевые слова: университет, высшее образование, комплексный подход, формы проведения образовательного процесса.

Annotation. The article deals with the development of modern forms of complex support of the educational process for the effective systematic development of knowledge, describes the problem of interconnectedness of subjects, offers a proven way to solve it.

Keywords: university, higher education, complex approach, forms of educational process.

Введение. Реализация высшего образования в Российской Федерации проводится на основе Федерального закона "Об образовании в Российской Федерации" [9] и большого количества подзаконных актов, внутренних документов соответствующего министерства и большого количества внутренних документов ВУЗов, регламентирующих данный процесс. Однако, не смотря на внешнюю эффективность образовательного процесса в целом (согласно официальным данным), присутствует так же весьма обширная критика как самого процесса, так и его организации [2-6, 8, 10].

Обучение – как комплекс процедур, направленных на передачу, освоение и контроль знаний, можно вполне обоснованно разделить на две части – формально-организационную, обеспечивающую формализацию, описание, методическую составляющую, и собственно практическую часть, включающую реализацию этого комплекса мероприятий.

И хотя формальные процедуры организации процесса обучения являются весьма важными и существенным образом влияют на весь процесс, они при всём этом имеют лишь частичное влияние на обеспечение эффективности обучения. Вторым важным фактором в данном вопросе являются особенности реализации процесса на местах (в конкретных ВУЗах), и именно этот аспект образовательного процесса предлагается к обсуждению ниже.

Изложение основного материала статьи. Традиционно в ВУЗах можно выделить следующие основные формы организации учебного процесса – лекции, семинары, самостоятельная работа студентов, лабораторно-практические занятия и контроль [8].

Опять-таки, традиционно, в качестве «центральной линии» применяется лекция - главное звено дидактического цикла обучения, вокруг которой выстраивается весь образовательный процесс. Ее цель - формирование ориентировочной основы для последующего усвоения студентами учебного материала. Слово «лекция» происходит от латинского «lection» - чтение. Лекция появилась в Древней Греции, получила свое дальнейшее развитие в Древнем Риме и в Средние века. В настоящее время лекция в «чистом виде» - когда преподаватель устно декламирует материал (иногда перемежая его классическими рисунками мелом по доске), а часто ещё и под запись – морально устарела. Здесь есть два принципиальных момента. Первый – теоретически абитуриент, поступивший в ВУЗ, должен *уже уметь учиться* – что, к сожалению, бывает далеко не всегда – ибо современная школа *именно этому специально* (т.е. акцентируя именно на процессе и механизмах – *как*) не учит – для этого достаточно посмотреть, *что* контролируется на ЕГЭ – то есть какие *именно качества и умения там проверяются*. Соответственно студент (особенно первокурсник), если не учитывать победителей олимпиад и подобных им нетипичных представителей студенчества, справляется, как правило, с этой задачей не лучшим образом (в том числе и потому что при подготовке к ЕГЭ его опять-таки не учат учиться, а «натаскивают» правильно отвечать на вопросы). То есть обучаемый не справляется с фоновой задачей поточного анализа материала и самостоятельным вычленением наиболее значимых (опорных) моментов лекции, а также их самостоятельного конспектирования. Часто приходится слышать от коллег, что принудительная диктовка и последующая проверка задиктованного обусловлена тем, что обеспечивает хотя бы минимальный уровень фиксации материала студентами. В качестве второго момента не редко выступает фиксация факта работы преподавателя со стороны администрации – т.е. в случае наличия у студента конспекта никто не может сказать, что преподаватель «не работал».

С точки зрения качества обучения более эффективной представляется модель, при которой преподаватель, ведущий дисциплину, на очных встречах дает перечень тем и вопросов для самостоятельной проработки студентами, а на следующем занятии уже студенты излагают проработанный материал, а преподаватель направляет дискуссию и подытоживает обсуждаемую тему. Многолетняя практика авторов показывает, что данная схема вполне работоспособна – особенно на старших курсах, хотя безусловно зависит от уровня конкретной группы. Эта схема отнюдь не исключает ряда классических лекций по тематике предмета, освещающих концептуальные моменты изучаемой дисциплины, ее перспективы и передовые аспекты. Вполне естественно, что как сами студенты, так и администрация любого ВУЗа (а тем более и преподаватели), хотят, чтобы каждая лекция была *замечательной во всех аспектах* – и в плане содержания, и в плане оформления (качественно оформленная презентация, возможно со вставками анимации/видео, поясняющими суть темы, раздаточными материалами). Однако все – кроме самих преподавателей, разумеется, – «забывают», что подготовка подобной лекции требует, *как минимум нескольких часов* (если речь идет об общедоступных материалах и темах по общеобразовательным предметам), и очень часто может доходить *до нескольких десятков часов на одну лекцию* [1]. А распределение нагрузки на педагогический состав совершенно не учитывает трудоемкости подготовки занятий – количество часов аудиторной (лекционно-горловой) нагрузки для преподавателей согласно типовому положению Минобрнауки России, не должно превышать 800 академических часов в учебный год [7]. Остальную часть нагрузки должна составлять внеаудиторная нагрузка – так называемая «вторая половина дня». Однако надо понимать, что профессорско-преподавательский состав кроме указанной выше «полезной» нагрузки должен заниматься массой методической и организационной работы, быть в курсе современных тенденций в своей и смежной областях, углублять свои знания в профессиональной сфере, плюс – осваивать направления, которые ранее не входили в сферу его деятельности – например, подготовку и съёмку видеоматериалов к занятиям и т.п. И это всё с официальной точки зрения не является повышением квалификации. По факту работа профессорско-преподавательского состава в основном строится на «героическом» решении текущих вопросов в ущерб здоровью, личностному росту и качеству преподаваемого материала, что уже само по себе демотивирует

сотрудников, а с учётом пагубной практики подписания ежегодных контрактов, не способствует логичному и понятному планированию курсов и собственной загрузки в ходе подготовки и обновления учебных материалов.

Однако, несмотря на то, что лекция и считается основополагающей методической формой, она тем не менее не является единственно значимой. Можно сказать, что в известной триаде «знать-уметь-владеть» лекция заполняет сегмент «знать» (в смысле источника информации, но, естественно, не единственного). Сегмент «уметь» заполняется практическими (решение «теоретических» задач) и лабораторными занятиями (решение «практических» задач на макетах/моделях). А вот сегмент «владеть» *должен* заполняться выполнением курсовых работ или проектов – поскольку только решение комплексной задачи позволяет в полной мере показать и концептуальное понимание студентом всего круга вопросов, связанных с будущей специальностью, и знание конкретного предмета, и владение соответствующими техниками.

По сути выпускник по окончании ВУЗа должен *владеть* всем комплексом соответствующих знаний и умений, источником которых является широкий круг профильных дисциплин. Однако, достаточно часто нет возможности увязать все профильные дисциплины в единую курсовую работу.

И часто это приводит к двум следствиям, снижающим эффективность общего процесса обучения:

– первое – формированию у студента «мозаичного» представления о сфере применения знаний по изучаемой специальности;

– второе – отсутствию понимания взаимосвязи и возможности (необходимости) применения тех или иных разделов (дисциплин) в ходе решения реальных задач в рамках будущей специальности.

С целью нивелирования данных факторов возможно применение в процессе обучения комплексных работ (в виде курсовых работ или проектов, а также связанных с ними практических и лабораторных работ). Суть заключается в постановке задачи курсовой работы таким образом, чтобы при ее выполнении были задействованы несколько изучаемых предметов. В качестве примера приведем педагогический эксперимент, имевший место в ходе локальной проверки идеи авторов. На занятии по спецкурсу «технологии полиграфических материалов» студентам выдавалось задание по получению типографских красок. На первом этапе выполнения задания студенты в составе малых групп (по 3 человека) проводили поисковую работу – анализ литературных данных с последующим обсуждением, и, выработав решение, воплощали его на лабораторной работе по связанному предмету – «органическая химия», синтезировав необходимый пигмент. Затем на лабораторной работе по второму связанному предмету – «аналитическая химия» определяли, достигнута ли цель синтеза, после чего на лабораторной работе по дисциплине «технологии полиграфических материалов» производили приготовление краски из пигмента и связующего, и испытание полученного продукта с последующей комплексной оценкой работы. Сформировать подобные «цепочки» возможно по достаточно большому количеству предметов, что с одной стороны повысит интерес к изучению специальности в целом и отдельных дисциплин в частности, а с другой – даст возможность явно прочувствовать связь между теми или иными науками в реальном применении. В идеале такие «связки» должны копировать (имитировать) оригинальные процессы в реальной работе специалистов соответствующего профиля.

Кроме улучшения понимания студентами связи предметов внутри их будущей специальности организованная подобным способом работа стимулирует более ответственное отношение к работе участников групп, что так же положительно влияет на динамику образовательного процесса. Эти выводы были подтверждены проведенными в рамках педагогического эксперимента анкетированиями студентов. Первое анкетирование проводилось до начала эксперимента, второе – по окончании эксперимента. Оба анкетирования включали одинаковые вопросы, а именно:

1) необходимо ли с вашей точки зрения будущему специалисту в области технологий полиграфических материалов изучение таких дисциплин, как «органическая химия» и «аналитическая химия» (вариант ответа – да / нет);

2) для чего по вашему мнению могут быть полезны будущему технологу знания, полученные в ходе изучения общеобразовательных химических дисциплин («неорганическая химия», «органическая химия», «аналитическая химия»).

Анкетирование, как и сам эксперимент, были проведены в двух группах студентов (16 и 15 человек) общей численностью 31 человек. По результатам анкетирования установлено увеличение числа положительных ответов на первый вопрос анкеты после проведения эксперимента на 48,4% (с 12 до 27 человек), что наглядно демонстрирует повышение мотивации студентов к изучению вспомогательных химических дисциплин. Второй вопрос анкеты предполагал развернутый ответ. Анализ полученных после повторного анкетирования ответов на второй вопрос продемонстрировал более четкое понимание студентами роли вспомогательных дисциплин в освоении выбранной специальности.

Помимо анкетирования был проведен анализ качества освоения дисциплин «аналитическая химия» и «органическая химия», поскольку обе дисциплины изучались студентами на протяжении двух семестров, а описанный эксперимент был проведен во втором семестре. В результате отмечено повышение качества (общее количество итоговых оценок «четыре» и «пять» в двух группах) с 33,3% до 48% по дисциплине «аналитическая химия» и с 51% до 68% по дисциплине «органическая химия».

Выводы. К сожалению, данному способу улучшения понимания студентами межпредметных связей присущи и определённые особенности, хотя и не все они являются недостатками самого решения:

– во-первых, это сложности с «обвязкой» таких работ между соответствующими дисциплинами и кафедрами (это естественно требует согласованности содержательных частей рабочих программ – хотя бы в рамках одной специальности – что, на удивление, бывает не часто, не смотря на ФГОСы и стандарты специальностей);

– во-вторых – это проблема понимания со стороны администрации – отнюдь не всегда, и не везде руководство ВУЗа согласно на подобные эксперименты, поскольку гораздо проще действовать по имеющемуся и давно отработанному шаблону; кроме того, подобный подход требует обязательного наличия на кафедрах и в руководстве не просто профессионалов, а к тому же людей, действительно заинтересованных в выпуске максимально подготовленных специалистов, и объединённых общей идеей в аспекте их подготовки;

– в-третьих, – в подобных «цепочках» существует повышенная вероятность того, что какая-то подгруппа будущих специалистов по тем или иным причинам не выполнит проект/работу, но это тот случай (с точки зрения авторов) когда всё равно можно оценить проделанную работу в зависимости от степени частичной реализации.

Хотя описанное применение модели межпредметных «цепочек» в постоянную практику преподавания специальности так и не вошло (как раз в связи с первым и вторым пунктами, описанными выше), тем не менее по результату реализации было отмечено более глубокое понимание связей между предметами и формирование активной установки на изучение предметов внутри отработанной «связки» – что, в конечном итоге, привело к большей эффективности обучения группы в целом. Таким образом описанная модель может быть рекомендована для повышения уровня эффективности обучения студентов (как минимум технологических специальностей), начиная с этапа преподавания спецкурсов.

Литература:

1. А ВУЗ и ныне там. О чём в Госдуме рассказал министр образования Фальков. / Еженедельник "Аргументы и Факты". № 39. 24.09.2020 Юлия Борга. [Электронный ресурс]. Режим доступа:

https://aif.ru/society/education/a_vuz_i_nyne_tam_o_chyom_v_gosdume_rasskazal_ministr_obrazovaniya_falkov. (дата обращения 30.03.2021).

2. Бровкин А.В. Проблемы современной российской системы высшего образования и пути их решения в интересах всех участников образовательного процесса: часть 1 // Современное образование. – 2018. – № 1. – С. 1-10.

3. Гуреев М.В. "Скользкие" грани современной системы образования в России. Проблемы высшей школы. // Психология, социология и педагогика. – 2012. – № 5. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://psychology.snauka.ru/2012/05/571> (дата обращения: 30.03.2021).

4. Иванова М.А. Болонский процесс и самостоятельность студентов: российская специфика // Высшее образование в России. – 2018. – № 3. – С. 48-58.

5. Климова Е.К., Чернышева Т.Е. Анализ актуальных проблем высшего образования в России и возможные пути их решения. // Международный журнал экспериментального образования. – 2017. – № 5. – С. 71-74.

6. Пальчиков А.Н., Громцев А.С. Проблемы высшего образования, пути их решения. // Научный журнал НИУ ИТМО. Серия "Экономика и экологический менеджмент". – 2015. – № 2. – С. 234-241.

7. Приказ Минобрнауки РФ от 22.12.2014 N 1601 / [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=336324> (дата обращения: 30.03.2021).

8. Резник С.Д. Преподаватель вуза: технологии и организация деятельности: учебник / С.Д. Резник, О.А. Вдовина. Пенза: ПГУАС, 2014. – 356 с.

9. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 08.12.2020) "Об образовании в Российской Федерации" (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2021).

10. Фиговский О.Л. Современные проблемы российской науки и образования. // Научно-культурологический журнал RELGA. – 2016. – №12 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.relga.ru/Environ/WebObjects/tgu-www.woa/wa/Main?textid=4786&level1=main&level2=articles>.

Педагогика

УДК 378.2

учитель английского языка Котова Надежда Сергеевна

ГУО «Средняя школа № 81» (г. Минск);

методист Барбашова Людмила Ивановна

Государственное бюджетное учреждение дополнительного образования Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи Московского района Санкт-Петербурга (г. Санкт-Петербург)

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ УСЛОВИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЯ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье авторы анализируют проблему поиска современных способов оценивания профессионального развития учителя, обосновывают важность реализации кодификатора как метода измерения профессионального развития учителя с целью определения динамики его педагогической деятельности при реализации модели условий профессионального развития.

Ключевые слова: измерение профессионального развития учителя, непрерывное образование, профессионально-педагогическая рефлексия, педагогическая деятельность, новые образовательные результаты, кодификатор.

Annotation. The article the authors analyze the problem of the search of the contemporary methods of evaluating the professional development of teacher, they base the importance of the realization of codifier as the method of measuring the professional development of teacher for the purpose of the determination of the dynamics of his pedagogical activity in the implementation of the model of the conditions for professional development.

Keywords: the measurement of the professional development of teacher, continuous formation, professional-pedagogical reflection, pedagogical activity, new educational results, codifier.

Введение. Стремительно меняющийся мир вступил в переходный период, который требует от педагогов быстрого принятия решений и ответственность за них, предъявляет к учителю новые требования к качеству их педагогической деятельности. Стремительное развитие современных цифровых технологий и «устаревание» знаний, жесткая конкурентоспособность в социокультурном обществе, востребованность профессиональной мобильности учителя – подтверждают необходимость его непрерывного образования.

Несмотря на многоуровневую и многообразную систему непрерывного образования в любом регионе, необходимо создать в образовательной организации свою модель повышения квалификации на рабочем месте, предусматривающую и учитывающую стартовые возможности и потребности каждого учителя данной образовательной организации.

Изложение основного материала статьи. Проанализировав разнообразные модели профессионального обучения (Выготского Л.С. [12], Леонтьева А.Н. [17], Эльконина Д.Б. [20] и других), переподготовки и повышения квалификации педагога (Зимняя И.А. [13], Митина Л.М. [19] и другие), нами была разработана модель условий успешного профессионального развития учителя (Рисунок 1).

Нами было установлено, что существующее многообразие моделей объединяет расстановку приоритетов в педагогической деятельности учителя. Специфика региона, контингент учителей и обучающихся в школе, объективные условия и субъективные факторы отражаются в модели условий развития профессиональной деятельности педагога.

Разработанная модель условий профессионального развития учителя состоит из двух основных блоков: теоретического и практического, которые отображают требования профессионального стандарта [1] и единого квалификационного справочника (ЕКС) [2, 3, 4, 5, 6]. Эти нормативно-правовые документы позволяют рассматривать профессиональную деятельность учителя, как профессионала способного ориентироваться в разнообразных сложных ситуациях, анализировать их, быстро и адекватно принимать решения и нести за их ответственность, проявляя при этом мобильность и эффективность профессиональной деятельности педагога готового к переменам.

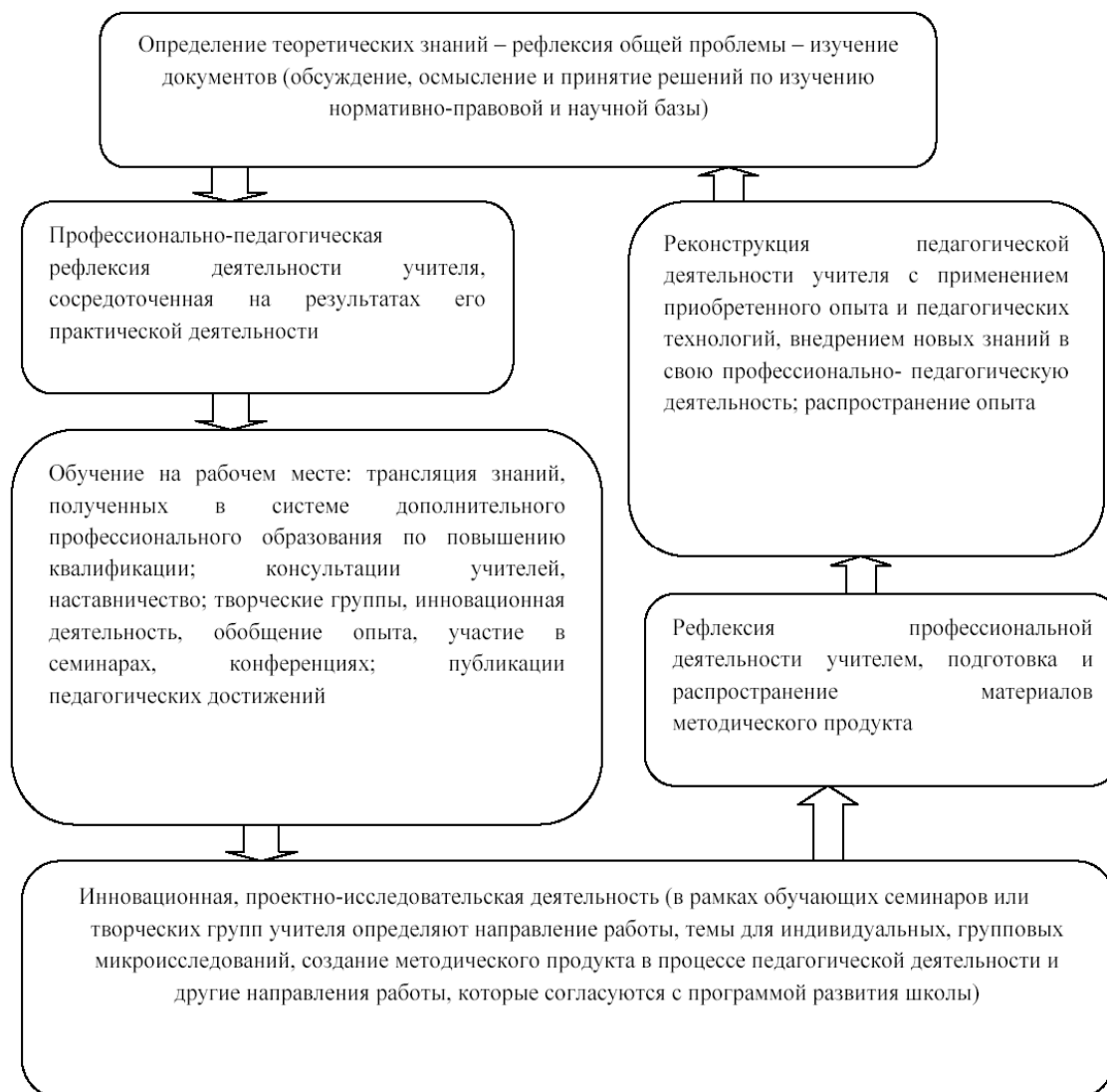


Рисунок 1. Модель условий профессионального развития учителя в процессе его педагогической деятельности

Модель условий успешного профессионального развития учителя состоит из элементов, которые можно объединить в систему. Мы проанализировали определение понятия «системы». В ее состав входит: целостность многообразной системы и множество элементов, связанных определенным образом.

Отечественный теоретик-системщик В.Г. Афанасьев выделил основные признаки системы:

- составные элементы, образующие систему, где элемент – это ее минимальная часть, которая имеет основные свойства системы. Минимальное допустимое число элементов в системе – два;
- наличие определенных связей и отношений между элементами. При этом связь рассматривается как взаимодействие, при котором изменение одного компонента системы приводит к изменению других компонентов;
- присутствие функциональных характеристик системы в целом и отдельных ее компонентов;
- система обладает целеустремленностью, которая создается для достижения определенной цели.

Цель и функции всей системы подчиняют ее компоненты:

- коммуникативные, которые проявляются в двух формах, как взаимодействие со средой; и взаимодействие данной системы с системами более низкого или высокого порядка;
- преемственность историческая, или связь прошлого, настоящего и будущего в системе и ее компонентах;
- управления в системе ее элементов [7].

Л.В. Занков рассматривает развивающее обучение как дидактическую систему, где цель педагогической деятельности учителя направлена на максимальное общее развитие личности обучающегося и создание основы для всестороннего и гармоничного его развития.

Проанализировав научные взгляды ученых по определению системы, можем рассматривать развивающее обучение, где учитель – главный элемент движущей силы развития ученика. Изменение и развитие учителя как одного из элементов обучения влечет изменение в развитии обучающегося и качества образования как системы.

С.А. Бояшова конкретизирует систему как средство достижения цели и полный, целостный набор элементов, взаимосвязанных между собой таким образом, чтобы могла реализовываться функция системы. Основным и главным свойством системы является ее целостность, где комплекс объектов, рассматривается автором в качестве системы и представляет собой некоторое единство, обладающее общими свойствами и поведением [10].

Следовательно, из вышеизложенного вытекает, что при изменении какого-либо одного из элементов, происходит изменение всей системы. Предположим, что при применении системного подхода произойдет изменение качества

образования, при условии, что будут изменения в процессе обучения и воспитания, которые в свою очередь воздействуют на успешность профессионального развития учителя.

Из вышеизложенного анализа литературы следует, что при изменении любого одного из компонентов происходит изменение целостных показателей всей системы. Следовательно, системный подход предполагает изменение качества образования при изменении процесса обучения и воспитания, как показателя эффективности профессионального развития учителя. Процесс обучения, воспитания и развития обучающихся мы рассматриваем как элементы подсистемы педагогического процесса, который влияет на профессиональное развитие учителя. Компоненты подсистемы – составляющие педагогической деятельности учителя, которые являются элементами нашей модели условий профессионального развития учителя.

Основываясь на результатах исследования д.т.н. С.А. Бояшовой [10, 11] и методологическую платформу университета ИТМО Головного центра мониторинга и сертификации отраслевой системы, мы разработали кодификатор оценочных средств эффективности созданных в образовательной организации условий для профессионального развития учителя.

При определении оценки эффективности реализации модели условий для профессионального развития учителя в образовательной организации мы выделили 4 раздела, которые состоят из элементов, входящих в требования профессионального стандарта и единого квалификационного справочника и определяют уровень выполнения педагогом его функциональных требований и соответствия его квалификации. Высокий уровень квалификации учителя это показатель высокого значения коэффициента его компетентности и эффективности педагогической деятельности.

Проанализировав исследования д.т.н. С.А. Бояшовой [10, 11], мы выбрали такой метод измерения как «метод сравнения с мерой», при котором измеряемую величину сравнивают с величиной, заданной мерой [8]. Основываясь на вышеизложенных результатах исследования ученого нами был разработан кодификатор, структурная матрица, эталонное распределение компетенций, эталонные распределения коэффициента компетенций, эталонные распределения коэффициента квалификаций, рабочие средства экспертной оценки.

Структура кодификатора [10, 11] содержит матрицу, которая разработана и отражает все элементы нашей модели и виды компетенций учителя. В таблице 1 приводится кодификатор компетенций, структурные элементы которого соответствуют нашей модели условий профессионального развития учителя в образовательной организации и должности «учитель».

Таблица 1

Кодификатор компетенций учителя

Система компетенций	Структурные составляющие компетенций
Теоретический раздел	1. Изучение, обсуждение, осмысление нормативно-правовых документов: Федеральный Закон "Об образовании в РФ" (в последней редакции).
	2. Конвенция "О правах ребенка".
	3. ФГОС НОО.
	4. ФГОС СОО.
	5. ФГОС ООО.
	6. Изучение, обсуждение, осмысление научно-методической литературы
	7. Разработка рабочих программ (при необходимости их модификация с учетом особенностей обучающихся и своих профессиональных компетенций).
Практический раздел	1. Применение в практической деятельности изученных нормативно-правовых документов и научно-методической литературы.
	2. Планирование учебного процесса в соответствии с образовательной программой образовательной организации.
	3. Разработка рабочих программ по предмету, курсу на основе примерных основных общеобразовательных программ с ориентацией на личность обучающегося.
	4. Развитие его мотивации, познавательных интересов, способностей.
	5. Планирование специализированного образовательного процесса для группы, класса и/или контингентов обучающихся с выдающимися способностями на основе имеющихся типовых программ и собственных разработок с учетом специфики состава обучающихся, уточнение и модификация планирования.
	6. Планирование специализированного образовательного процесса для группы, класса и/или отдельного контингента обучающихся с особыми образовательными потребностями на основе имеющихся типовых программ и собственных разработок с учетом специфики состава обучающихся, уточнение и модификация планирования.
Раздел обучение на рабочем месте	1. Повышение квалификации в системе дополнительного профессионального образования.
	2. Самообразование (самообучение) – посещение библиотек, уроков и других мероприятий у коллег, обмен опытом, информирование педагогов о посещенных лекциях и курсах с последующим обсуждением и др.
	3. Консультирование и оказание методической помощи каждому учителю с учетом его особенностей в реализации педагогической деятельности.
	4. Наставничество молодых и малоопытных учителей.
	5. Работа в творческих группах, инновационно- проектная и исследовательская деятельность.
	6. Обобщение и распространение педагогического опыта в печатных изданиях.

Раздел профессионально-педагогической деятельности учителя	1. Анализ своей педагогической деятельности и выявление ее слабых сторон.
	2. Построение индивидуального профессионального образовательного маршрута.
	3. Проектирование скорректированной своей педагогической деятельности и достижение новых результатов.
	4. Преодоление выявленных проблем в своей педагогической деятельности.
	5. Рефлексиование профессиональной деятельности и так далее.

Базируясь на элементы кодификатора формируем эталонное распределение компетенций по блокам, которое является эталонным распределением наивысшего класса точности, обладающим 100% валидностью относительно кодификатора.

Таблица 2

Эталонное распределение компетенций

Число компетенций	Разделы				
	1	2	3	4	Всего
	7	6	6	5	24

В каждом следующем классе точности эталона количество компетенций в блоке уменьшается на единицу, но при этом число компетенций в блоке не должно быть меньше единицы.

Таблица 3

Эталонные распределения компетенций

Эталоны	1 блок	2 блок	3 блок	4 блок	Итого понятий
Первичный	7	6	6	5	24
1-го разряда	6	5	5	4	20
2-го разряда	5	4	4	3	16
6-го разряда	2	1	1	1	5
7-го разряда	1	1	1	1	4

Таблица 4

Эталонные распределения коэффициента компетенций

Эталоны	1 блок	2 блок	3 блок	4 блок	Среднее значение	Сертификационные интервалы
Первичный	1	1	1	1	1	1 – 0,83
1-го разряда	0,86	0,83	0,83	0,80	0,83	0,84 – 0,70
2-го разряда	0,71	0,67	0,67	0,60	0,67	0,69 – 0,57
3-го разряда	0,57	0,50	0,50	0,40	0,50	0,33 – 0,21
6-го разряда	0,29	0,17	0,17	0,20	0,21	0,20 – 0,17
7-го разряда	0,14	0,17	0,17	0,20	0,17	0,16 – 0,00

Таблица 5

Эталонные распределения коэффициента квалификаций

Высшая категория	1 – 0,83
Первая категория	0,84 – 0,70
Соответствие	0,69 – 0,57
Не соответствует	0,56 – 0,21

Основным рабочим средством экспертизы является карточка эксперта [10, 11], которая составляется в соответствии с кодификатором компетенций.

Образец карточки экспертизы компетентности «учитель», служащий для разработки машиночитаемого бланка (см. таблица 6).

Результат операции – сравнение показывает, что работником усвоены компетенции в соответствии с эталонами первого или второго разрядов точности.

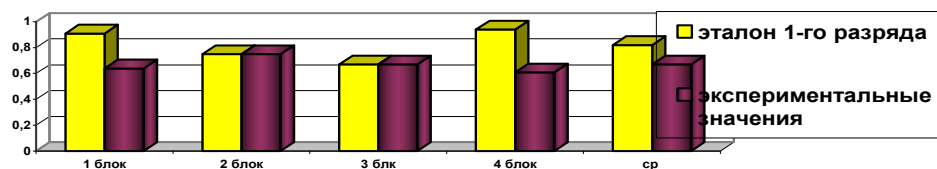


Рисунок 1. Сравнение экспериментального распределения с эталонными распределениями

Таблица 6

Образец карточки эксперта

КАРТОЧКА ЭКСПЕРТА

ИНФОРМАЦИЯ О РАБОТНИКЕ
 ФИО работника: ИВАНОВ ИВАН ИВАНОВИЧ
 Категория: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РАБОТНИКИ
 Должность: УЧИТЕЛЬ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ
 Учреждение образования: СОШ ГОУ № г., РАЙОН г. N.....
 Базовое образование: ВЫСШЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
 Стаж работы: 20 ЛЕТ

РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРТИЗЫ

1	2	3	4	5	6	7
0	1	1	1	1	1	0

1	2	3	4	5	6
1	1	1	1	0	1

1	2	3	4	5	6
0	1	1	1	0	1

1	2	3	4	5
1	0	0	0	0

ОБРАЗЕЦ ЗАПОЛНЕНИЯ

1	2	3	4
1	0	1	0

Эксперт: ПЕТРОВ ПЕТР ПЕТРОВИЧ Дата экспертизы: 21. 02. 2020.

В сводной таблице представлена оценка эффективности педагогической деятельности учителей школы (таблица 7).

Обработка данных экспертизы

Учитель/ предмета	Теоретический раздел							Практический раздел						Раздел обучение на рабочем месте						Раздел профессионально-педагогическая рефлексия пед. деятельности учит.					Блоки			
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	Бл. № 1	Бл. № 2	Бл. № 3	Бл. № 4
РЛ	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	5	4	3	2
ИЯ	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	4	5	5	4	
РЛ	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	4	3	3	3		
ЕН	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	5	4	3	3		
.....		

На исследованиях д.т.н. С.А. Бояшовой [10, 11] и методологической платформе университета ИТМО Головного центра мониторинга и сертификации отраслевой системы разработанный кодификатор – универсальный так, как методология заложенная в его основу может быть применена в любой отрасли науки, техники, образования, промышленности.

Результаты по реализации модели условий профессионального развития учителя сразу будут фиксироваться в сводной таблице обработки данных. По параметрам таблицы можно будет увидеть слабые места в педагогической деятельности учителя и своевременно скорректировать индивидуальный маршрут профессионального развития.

Выводы. Для проверки эффективности созданной ранее модели условий профессионального развития педагога в образовательной организации был разработан кодификатор компетенций. В нем отражается динамика педагогической деятельности учителя, показывающая взаимосвязь изменений одного из элементов профессиональной деятельности учителя от другого. Динамику этих изменений можно проанализировать в сводной таблице оценки эффективности профессиональной деятельности учителя. Разработанная оценка эффективности реализации модели профессионального развития учителя позволяет быстро, качественно определить насколько педагогическая деятельность учителя соответствует предъявляемым требованиям профессионального стандарта, по каким параметрам требуется ее коррекция с учетом индивидуальных возможностей и запросов учителя в процессе непрерывного образования в образовательной организации.

Каждый педагог по таблице оценки эффективности педагогической деятельности учителей школы может сам проанализировать свое профессиональное развитие, вовремя приступить к самообразованию, при необходимости получить помощь для положительной динамики своей профессиональной деятельности, сравнить свои результаты с результатами эксперта. А эксперт сможет проанализировать объективность самооценки учителя с оценкой, полученной в процессе исследования.

Литература:

1. Приказ от 18 октября 2013 г. N 544н. Об утверждении профессионального стандарта Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)
2. Приказ Минздравсоцразвития России от 26 августа 2010 г. N 761н "Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел "Квалификационные характеристики должностей работников образования" (зарегистрировано в Минюсте России 6 октября 2010 г. N 18638).
3. Общероссийский классификатор специальностей по образованию ОК 009-2003.
4. Общероссийский классификатор специальностей по образованию ОК 009-2016. RUSSIAN CLASSIFICATION OF PROFESSIONS BY EDUCATION. (Дата введения – 1 июля 2017 года).
5. Общероссийский классификатор видов экономической деятельности ОК 029-2014 (КДЕС РЕД. 2)
6. Общероссийский классификатор занятий ОК 010-2014 (МСКЗ-08)
7. В.Г. Афанасьев. Общество: системность, познание и управление / В.Г. Афанасьев. – М.: Полииздат, 1981. – 432 с.
8. Божович Л.И. Избранные психологические труды / Под ред. Д.И. Фельдштейн. – М., 2016 – С. 53
9. Большой энциклопедический словарь. Под редакцией А.М. Прохорова. – М.: Советская энциклопедия, 2020
10. Бояшова С.А. Теоретические основы построения автоматизированной системы сертификации работников отрасли образования. Докторская диссертация. – СПб. – 2010
11. Бояшова С.А. Метрологический и системный подходы к измерению грамотности и компетентности / С.А. Бояшова. – Сборник научных трудов международной научно-практической конференции. «Измерения в современном мире». – СПб.: Изд-во Политехнического университета», 2009. – № 5. – С. 222-224
12. Выготский Л.С. Педагогическая психология. / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 2015. – (Психология; Классические труды). – 536 с.
13. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М., 2019.
14. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. – Л., 2015
15. Кулюткин Ю.Н. Диалог как предмет педагогической рефлексии. – СПб.: СпецЛит., 2017. – 75 с.
16. Краткий психологический словарь // Абраменкова В.В., Аванесов В.С., Агеев В.С. и др. Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Т. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985 г. – 431 с.
17. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Полтиздат, 1999
18. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 2018
19. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. – М.: 2016, «Дело». – С. 15
20. Эльконин Б.Д. Понятие компетентности с позиций развивающего обучения // Тезисы доклада конференции «Введение в современные социальные проблемы» (http://psy.1september.ru/2001/47/4_5.htm)

УДК 747.012.1; 747.017.4; 37.018.324

магистр дизайна, старший преподаватель Краева Надежда Александровна

Институт пищевых технологий и дизайна – филиал ГБОУ ВО НГИЭУ (г. Нижний Новгород)

ОСОБЕННОСТИ СОЗДАНИЯ ЦВЕТОВОГО КЛИМАТА И РЕКОМЕНДАЦИИ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ В КОРРЕКЦИОННОМ ДЕТСКОМ ДОМЕ

Аннотация. В данной статье затрагивается тема социализации детей-сирот средствами формирования и проектирования предметно-пространственной среды. В статье раскрыта необходимость развития цвето-формообразования интерьера, как основной среды, обеспечивающей полноценное развитие личности детей-подростков. В исследовании, во-первых, был проведен анализ влияния на подростков цветовой и предметной гармонии среды. Во-вторых, освещена проблема социальной адаптации детей-сирот в условиях коррекционного детского дома, реализация и решение задач социализации через построение предметной среды и игровой деятельности в ней. В-третьих, на основании анализа потребностей и пожеланий детей-сирот юношеского возраста, разработан и предложен комплекс рекомендаций к проектированию среды автономного проживания воспитанников постинтернатной группы. Результаты исследований показали, что необходимо более качественно подходить к оформлению окружающей среды, в частности, интерьера, с целью лучшей социальной адаптации и обеспечения полноценного развития личности детей, оставшихся без попечения родителей.

Ключевые слова: дизайн, дизайн интерьера, социальный дизайн, цветовой климат интерьера, предметно-пространственная среда в коррекционном детском доме, цвето-формообразование, социально-развивающая среда.

Annotation. This article discusses the topic of socialization of orphans by means of formation and design of space environment. The article reveals the need for development of shape formation of interior as the key-factor of development of teenagers' personality. Firstly, It presents the result of analysis of the effect of color and object harmony of the environment on teenagers. Secondly, the problem of social adaptation of orphans in condition of correctional children's house as well as solution of the tasks of socialization through means of object environment and implementation of game activity in one. Thirdly, based on analysis of the needs and desires of orphans, a set of recommendations has been developed and proposed for designing environment for autonomous living of disciples of post-boarding group. The research results are that there is a strong correlation between design of environment, in particular, the interior, and social adaptation as well as development of personality of children left without parental care.

Keywords: design, interior design, social design, color climate of interior, space environment in correctional children's house, shape and color formation, social development focused environment.

Введение. Современная Россия переживает тяжелый переходный период трансформаций и реформ, с которыми связаны многочисленные нерешенные социально-экономические проблемы. Одной и наиболее проблем современных российского общества является проблема растущего количества детей-сирот, которым, как никому другому, известна трудность приспособления к условиям жизни вне детского дома. Эта социальная адаптация во многом зависит от сформированности личности в стенах заведения, в котором обучался и воспитывался ребенок.

Обращение к педагогике предметно-пространственной среды обусловлено тем обстоятельством, что данное направление педагогической, дизайнерской, психологической мысли тесно связано с проблемой развития воспитательного пространства.

Необходимо заметить, что полноценная личность формируется при наличии определенного руководства со стороны родителей, воспитателей, одним словом – организации среды. Но, к сожалению, в современном информационно развитом и свободном мире не все дети имеют предпосылки для развития своей индивидуальности.

Исходя из того, что воспитанники детских домов находятся вне семейного воспитания, лишены семейных ценностей, довольно часто попадают в группу риска развития различных форм девиантного поведения, задача создания условий для саморазвития личности в настоящее время особенно актуальна. Стоит отметить, что перевод воспитанников в режим активного личностного самосовершенствования и саморазвития в полной мере может являться механизмом успешной социализации и профилактики различных асоциальных проявлений [3].

Целью данного исследования является теоретическое обоснование основных методов и принципов построения предметной развивающей среды в коррекционном детском доме, обеспечивающей полноценное развитие личности, социализацию детей-подростков; а также разработка проектной модели цвето-формо образования предметно-развивающей среды.

Теоретическая значимость заключается в исследовании психологических особенностей детей-сирот, выявлении факторов социального развития личности и содержания саморазвития, а так же в теоретическом рассмотрении основ и правил построения предметно-развивающей среды.

Практическая значимость заключается в разработке рекомендаций к созданию проекта пространства жилой ячейки детского дома, выполняющую роль зоны автономной среды жизнедеятельности сирот-подростков, в которой созданы условия для наиболее успешного развития основных компонентов саморазвития личности.

Базой исследования явился ГКОУ «Специальный (коррекционный) детский дом №1 для детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с ограниченными возможностями здоровья» в городе Нижний Новгород, который был основан в 1955 году.

Для социологических исследований интересно рассмотрение не столько самого цвета и формы в окружающей среде, сколько его отражения в социуме как фактора социализации личности.

Изложение основного материала статьи. При проектировании интерьеров их колористическое оформление в основном определяется художественными соображениями, при этом цветовой климат зависит от правильного решения задач психофизиологического свойства. В последнее время практика использования цвета приобретает более структурированный и системный подход. Физика, психофизиология и психология, оптика, калориметрия доказали, что цвет обладает определенными свойствами, которые помогают создать наиболее оптимальные условия для жизнедеятельности человека, его отдыха и работы, вызывает определенный спектр эмоций, а также побуждает человека к определенным действиям. Влияние цвета на психику человека в помещении более ощутимо, чем за его пределами, так как закрытое пространство располагает к более тесному и длительному контакту с предметной средой.

Одним из факторов, влияющих на эмоциональное переживание цвета, является форма предмета или пятна, несущего данный цвет. Говоря в общем, впечатление, производимое цветом, тесно связано с предметной структурой и, значит, зависит от всех ее качеств [5].

Формо-цветообразование представляет собой один из аспектов деятельности дизайнера, базирующихся на способности преобразовывать ощущение объемно-пространственной формы.

Цветовая гармонизация является процессом достижения цветовой гармонии. Это постоянная творческая задача специалистов, создающих материально-пространственное окружение, которая опирается на основополагающие принципы цветовых гармоний.

Каждый цвет может использоваться для восстановления внутреннего равновесия. Поскольку каждый человек имеет свою уникальную энергоинформационную систему, необходимо найти цвета и оттенки, наиболее благоприятные для него лично, развить в себе цветовую чувствительность, строить гармоничные взаимодействия с собой и внешним миром [4].

Развивающая среда – комплекс психолого-педагогических условий, способствующих положительной динамике познавательного, эмоционального и личностного развития в организационном пространстве креативного поля.

Таким образом, под предметно-развивающей средой следует понимать естественную комфортабельную обстановку, рационально организованную, насыщенную разнообразными сенсорными раздражителями и игровыми материалами.

Предметная развивающая среда должна быть системной, то есть отвечать определенному возрасту и содержанию деятельности детей, целям их воспитания и обучения, а также основным принципам проектной культуры. Предметная среда выполняет ответственную функцию – она побуждает к игре, формирует воображение, являясь при этом основной средой мысли ребенка [2].

На основе вышесказанного, можно сделать вывод, что развивающая предметная среда функционально моделирует развитие деятельности человека при условии наличия активности в ней и с ней детей. Развивающая среда строится с целью предоставления человеку возможностей для активной целенаправленной и разнообразной деятельности.

В настоящее время увеличение числа детей, оставшихся без попечения родителей, неизбежно ведет к увеличению числа учреждений для детей-сирот – домов ребенка, детских домов, школ-интернатов, приютов. Вместе с тем многочисленные исследования психологов и педагогов показывают, что помещение ребенка в учреждение интернатного типа не обеспечивает удовлетворения его основных потребностей, что в свою очередь приводит к нарушению развития ребенка, в том числе его социализации и психики. Результатом проживания ребенка в условиях интернатного учреждения является его неготовность к самостоятельной жизни, к поиску работы и ее сохранению в условиях безработицы, неумение организовать свой быт, досуг, создать и сохранить свою семью.

Основными причинами, способствующими широкому распространению социального сиротства, являются дезорганизация семьи, материальные и жилищные трудности родителей, нездоровые отношения в семье, алкоголизм родителей. Одной из причин социального сиротства выступает нехватка нормальных жилищных условий [1].

Проблема социальной помощи детям-сиротам в условиях учреждений закрытого типа всегда была актуальной, но стала еще более острой в связи с резким увеличением количества социальных сирот вследствие разрушения нравственных устоев семьи и других негативных явлений, вызванных социально-экономическим кризисом 90-х годов в стране.

Социализация детей-сирот в данном исследовании представляется как процесс установления взаимоотношений субъекта с социумом на основе включения его в предметно-пространственную среду, образованную с помощью цвето- и формообразующих составляющих. Данная среда должна обеспечивать социальные знания, социально ориентированные мотивы и социальный опыт личности.

ГКОУ «Специальный (коррекционный) детский дом №1 для детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с ограниченными возможностями здоровья» был открыт в городе Нижний Новгород в 1955 году.

Основной задачей коррекционного детского дома №1 является подготовка детей к самостоятельной жизни в обществе. Вся работа педагогов спланирована с учетом психофизических возможностей воспитанников – созданы благоприятные условия, способствующие умственному, физическому эмоциональному развитию детей, обеспечению охраны и укреплению их здоровья, коррекции психофизических недостатков, развитию и реализации их способностей.

Коррекционный детский дом неслучайно выбран в качестве объекта исследования.

В настоящее время в детском доме проживает 4 девушки в возрасте от 16 до 18 лет, которые получают начальное и среднее профессиональное образование в различных учреждениях города.

Необходимо отметить, что 16-18 лет это возраст, в котором подросток чувствует себя самостоятельным и свободным. Но в стенах детского дома, где все воспитанники живут небольшими семьями невозможно почувствовать себя таковыми. Именно в этом возрасте у подростка существует потребность развития и укрепления социализации. Это необходимо для полноценной благоприятной жизни в социуме после выпуска из детского дома.

Поддерживая идею развития социализации подростков постинтернатной группы воспитания, в данном коррекционном детском доме было выделено два помещения, которые предполагалось обустроить в качестве некоторого «дома», «общешития». В этих помещениях они смогли бы самостоятельно обслуживать себя, готовить, общаться, профессионально и творчески развиваться и самосовершенствоваться. В этом случае воспитатель минимально включается в образовательный процесс. Это позволит воспитанникам научиться и привыкнуть к обычной жизни общества, понять, развитие жизни «в реалии» – вне стен детского дома.

Такая среда называется – автономной средой жизнедеятельности сирот-подростков. В помещении необходимо предусмотреть грамотное зонирование, отвечающее дизайнерским и эргономическим требованиям, гендерному признаку, профессиональным и личностным интересам.

Специфика социальных потребностей детей с проблемами в развитии и задач коррекционной работы обуславливает ее коррекционную направленность, которая является основным условием успешной социальной адаптации и реабилитации детей с проблемами развития.

Иначе говоря, оборудование и оснащение коррекционно-развивающей среды в специальных учреждениях компенсирующего вида не может быть случайным и ассоциированным со средой общеобразовательного учреждения, так как содержательная сторона коррекционно-развивающей среды насыщена специфическими средствами и способами введения ребенка в социум.

Коррекционно-развивающая среда – это комплексный, системный, вариативный, инвариантный, пластически меняющийся механизм непрерывной психолого-педагогической помощи ребенку с отклонениями в развитии на пути становления его социальной компетентности в играх, занятиях, общении со сверстниками и взрослыми, формировании мобильности и общественной активности.

Коррекционно-развивающая среда базируется на учете «зоны актуального развития ребенка» и определяет условия для формирования «зоны ближайшего развития», на принципах поэтапного, многоступенчатого подведения ребенка в коррекционно-развивающую среду. Именно учет выше обозначенной зоны влияет на развитие предметно-пространственной среды подростка. Иначе говоря – интерьера. Необходимо отметить, что основными базовыми компонентами формирования предметно-пространственной среды является организация пространства, а также культурно-дизайнерское оборудование и атрибутика [1].

Именно предметное наполнение пространства и его оформление, в котором живет ребенок и подросток, определяет их привычки и манеру поведения. Продуманный интерьер является основным вспомогательным средством для воспитателя и оказывает сильное воздействие на развитие социальной стороны личности ребенка.

Важно отметить, что для детей-сирот жизненное пространство является важным фактором воспитания. Оформление интерьера и его предметное наполнение воспитывает и развивает эстетический вкус человека, формирует представление воспитанника о доме, а также помогает ему определиться с выбором комфортного для него микроклимата.

В данном исследовании был разработан проект зоны автономного проживания воспитанников постинтернатной группы. Это помещение рассчитано на группу подростков, в возрасте от 16 лет, которые уже не учатся в общеобразовательной школе, но обучаются в начальных и средних профессиональных образовательных учреждениях на очной форме обучения. Данное помещение называется автономной средой, потому что оно должно быть самостоятельным изолированным помещением от детского дома. То есть в данном помещении должны быть предусмотрены отдельный вход, санитарные узлы, кухня и столовая, зоны отдыха и обучения. Именно создание такого вида и типа помещения поможет воспитанникам детского дома почувствовать настоящую самостоятельную жизнь и благоприятно социально адаптировать человека к жизни.

Целью данного исследования было создание единого пространства, гармонично включающего в себя все необходимые зоны. Основным направлением и концепцией создания данного дизайна помещения является молодежный интерьер, который бы выполнял задачи по развитию личности подростка и его социализации.

Исходя из того, что проектирование интерьера рассчитано на достаточно большое количество человек, при создании дизайн-проекта стало важным учитывать вкусы всех проживающих в помещении.

Подростковый возраст является одним из важнейших периодов в жизни каждого человека. Психологические исследования показывают, что этот период сказывается на дальнейшей судьбе человека. Именно поэтому интерьер, который окружает подростка, играет важную роль, ведь от различных элементов интерьера, цвето- и формообразующих пространство элементов не только создается хорошее настроение у ребенка, но и формируется его личность, профессиональные интересы и приобщенность к социальной сфере жизни.

Формирование молодежного интерьера требует повышенного внимания к его организации как со стороны колористики, так и со стороны формообразования. Если при создании интерьера других комнат преимуществом обладают гармоничность цветов и функциональность всех составляющих интерьера, то при создании интерьера комнаты подростка, необходимо, в первую очередь, исходить из его предпочтений.

Помещение зоны автономной жизнедеятельности подростков рассчитано на 6 человек. При этом на базе исследования, с целью разграничения групп подростков по гендерному признаку, выделяются две принципиально разные автономные зоны.

Оба предоставленных для проектирования помещения имеют площадь около 125 м² каждое.

В проектном плане зоны автономного проживания детей постинтернатной группы воспитания представляют собой свободную планировку, которая не имеет четкого распределения по зонам. При планировании помещения рекомендуется выделять следующие функциональные зоны: зона прихожей с гардеробом, кухня-столовая, гостиная и зона отдыха, включающая в себя зону для общения, чтения и зону хранения вещей, а также спальные комнаты, рассчитанные на проживание двух человек.

Распределение по узлам представлено в таблице 1.

Таблица 1

	Зона автономного проживания подростков женского пола	Зона автономного проживания подростков мужского пола
Санитарный узел	16,4 м ²	17 м ²
Кухня	18 м ²	18 м ²
Холл/прихожая	6 м ²	6 м ²
Гостиная/зона приватного общения	40 м ²	35 м ²
Спальные комнаты	45 м ² (3 помещения по 15 м ²)	45 м ² (3 помещения по 15 м ²)

Предполагается, что каждая зона выделяется с помощью различных художественно-конструктивных средств. В данном случае это форма. Именно формообразующие художественные элементы оформления помещения положительно влияют на формирование социализации и личности подростка в целом.

В контексте данного исследования, в качестве формообразующих элементов могут выступать применение деревянных балок с целью разграничения зон и вертикализации пространства, организация декоративных объемных элементов на стенах или в конструкции потолка, использование обоев с выделяющейся активной геометрией или рисунком в отдельных зонах.

Важным фактором в развитии предметно-пространственной среды является развитие его колористической составляющей. Именно цвет образует пространство и организует его представление и настроение в сознании человека. В процессе проектирования автономной зоны проживания рекомендуется провести беседу-анкетирование среди подростков, для которых предполагается выстраивание данной предметной среды. Основной целью проведения беседы является выявление цветовых и формообразующих предпочтений и вкусов предполагаемого потребителя. Вместе с тем необходимо придерживаться традиционного мнения, что основными молодежными цветами, которые благотворно влияют на психологию подростков, являются желтый, зеленый, салатный, оранжевый, светло-бежевый, песочный, а также более спокойные цвета – цвет денима, индиго, оттенки серого цвета различной температуры.

Все вышеперечисленное наполнение предметно-пространственной среды зоны автономной жизнедеятельности сирот-подростков постинтернатного воспитания делает интерьер воздушным, легким и приятным, многофункциональным и комфортным для проживания и саморазвития. Соблюдение данных рекомендаций по выбору цвета и формы в данном интерьере способствуют благоприятному развитию социализации личности подростка в рамках учреждения коррекционного типа.

Выводы. В заключение необходимо отметить, что человек функционально включен в развивающее пространство и окружающую его предметно-пространственную среду. Характер его функционирования и определяет уровень его общего и профессионального и социального развития.

Создание предметной среды, способной обеспечить благоприятное развитие и становление личности ребенка, возможно только при соблюдении необходимых условий существования такой среды, которая оберегает подростка от

экстремальных, травмирующих и ранящих эмоциональных и психологических воздействий и, в то же время, обеспечивает содержательные условия его развития. Новизна предметного окружения является неоспоримым стимулирующим фактором развития личности.

Литература:

1. Аксёнова Л.И. Социальная педагогика в специальном образовании: Учеб. Пособие для студентов сред. Пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.
2. Исследование и разработка дизайн-технологий формирования развивающей предметной среды высокого стиля. Методика комплексного проектирования развивающей предметной среды. Рукопись. Тема 3100. – М.: ВНИИТЭ, 1996. – Т. 2. – Архив ВНИИТЭ.
3. Краева Н.А. Основные требования, предъявляемые к формированию и построению детской развивающей предметно-пространственной среды // III Международная научно-практическая конференция «Наука. Образование. Личность». – Ставрополь, 2015. – С. 19-21
4. Краева Н.А., Касаткина Е.А. Роль цвета в интерьере и его влияние на человека // XI международная научно-практическая конференция «Научные перспективы XXI века. Достижения и перспективы нового столетия»: сб. научн. тр. / международный научный институт «EDUCATIO». – Новосибирск, 2015. – №4 (11). – Ч.3. – С. 167-169
5. Методические рекомендации к самостоятельной работе по дисциплине «технология цвета» / сост. Л.П. Депсамес, Н.А. Жаркова. – Н. Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2012. – 56 с.
6. Родионова Н.Г. Организация развивающей предметно-пространственной среды в ДОУ по ФГОС ДО // Наука, образование и культура. – 2016. С.83-87
7. Сумарокова, А.М. Обновление развивающей предметно-пространственной образовательной среды в соответствии с ФГОС ДО / А.М. Сумарокова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2017. – № 49 (183). – С. 409-411.

Педагогика

УДК 37.022

аспирант, доцент **Криницкая Татьяна Александровна**

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

ДИДАКТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ДШИ НА МАТЕРИАЛЕ НАРОДНЫХ ТРАДИЦИЙ

Аннотация. Одним из важных условий эффективного формирования музыкальной культуры обучающихся в системе дополнительного образования является организация педагогического процесса. В целях реализации данного педагогического условия нами была разработана дидактическая модель педагогической технологии процесса формирования музыкальной культуры обучающихся в ДШИ на материале народных традиций. Представлены характеристики компонентов музыкальной культуры и методические условия ее реализации.

Ключевые слова: дидактическая модель, компоненты и этапы формирования музыкальной культуры, критерии сформированности музыкальной культуры обучающихся, народная музыкальная культура.

Annotation. One of the important conditions for the effective formation of the musical culture of students in the system of additional education is the organization of the pedagogical process. In order to implement this pedagogical condition, we have developed a didactic model of the pedagogical technology of the process of forming the musical culture of students in the children's school on the basis of folk traditions. Predstavleny kharakteristiki komponentov muzykal'noy kul'tury i metodicheskiye usloviya yeye realizatsii.

Keywords: didactic model, components and stages of the formation of musical culture, the formation of the musical culture of students, folk musical culture.

Введение. В современной педагогической ситуации дидактические модели и моделирование являются важными направлениями педагогического творчества, так как позволяют, абстрагируясь от частных деталей, откристаллизовать наиболее важные векторы, подходы, принципы, функции, компоненты и этапы педагогических технологий, направленных на достижение определенных педагогических целей. Моделью (от лат. *Modulus* – мера, образец, норма), как известно, называется замещающая система, операции с которой позволяют познать существенные свойства моделируемого явления или процесса. Однако модель всегда огрубляет и упрощает реальность, так как принципиально не может учесть всех условий, факторов, причин, оказывающих влияние на воспроизводимую посредством нее реальную систему. Вот почему в каждом конкретном случае оказывается возможным построение нескольких специализированных моделей, различающихся степенью обобщения и детализации, либо характеризующих различные стороны и свойства одной и той же системы. Различают модели:

а) *гносеологические* (от греч. *Gnosis* – знание, *logos* – учение), функционирующие как научные парадигмы, теории, системы ментальных представлений, так или иначе выражающих определенные способы понимания реальности и актуальных для нее связей, отношений и зависимостей;

б) *предметные* (материальные), отражающие какие-либо особенности, свойства, функции или характеристики объекта (например, модель машущего полета или разрез двигателя внутреннего сгорания);

в) *знаковые*, использующие условные обозначения значимых связей и отношений (например, химическая формула);

г) *образные*, то есть представления об особенностях внешнего вида или внутреннего строения объектов реальности.

В свою очередь, термин «моделирование» относится к методу изучения и освоения явлений, процессов и ситуаций, а также способов управления ими, на основе интеллектуальных операций с замещающим их умозрительным образом или материальным объектом.

Изложение основного материала статьи. Интересующая нас дидактическая модель формирования музыкальной культуры учащихся детских школ искусств на материале народной традиции относится к первому типу моделей. В ее основе лежит понимание музыкальной культуры личности как комплексного, интегративного психического феномена. В трудах Э.Б. Абдуллина, Ю.Б. Алиева, О.А. Апраксиной, Л.Г. Арчажниковой, Д.Б. Кабалевского, Л.А. Рапацкой, Р.А. Тельчаровой, Г.М. Цыпина и др. музыкальная культура личности связывается с ее способностями к духовно-нравственному развитию на основе взаимодействия с музыкальным искусством, с адекватному восприятию и художественной оценке музыкальных произведений и воплощаемых ими музыкальных образов, а также с потребностью и готовностью к личностной самореализации через различные музыкально-эстетические практики. Авторы подчеркивают, что

музыкальная культура личности непосредственно связана с эмоционально-ценностным отношением к музыке, музыкально-эстетическим вкусом, уровнем развития музыкального мышления и музыкально-творческих способностей. Именно это обстоятельство позволяет говорить о потенциальной возможности «переноса» законов музыкальной гармонии на жизнедеятельность личности в целом и на ее стремление строить свою жизнь и деятельность по «законам красоты».

Структурный анализ интересующего нас феномена позволяет не только разработать измерительные процедуры и инструменты, но и обоснованно выстроить приоритеты в учебном процессе. Обобщив имеющиеся определения и педагогический опыт, мы пришли к выводу, что музыкальная культура личности обучающихся может быть представлена в виде четырех компонентов: аффективного (эмоциональный), от лат. *affectus* – душевное волнение, страсть; когнитивного (познавательный), от англ. *cognition* – знание; сенсорного (чувственный), от лат. *sensus* – чувство, ощущение; поведенческого.

Несмотря на то, что эти компоненты обладают определенной самостоятельностью, все же в развитии музыкальной культуры личности они имеют итоговую слитность. На разных этапах проектирования, получения результатов и реализации педагогической технологии эти компоненты могут изменять свои приоритеты, одни выходить на первый план, а другие – играть вспомогательную роль.

Кратко охарактеризуем содержание этих компонентов.

Аффективный компонент музыкальной культуры личности. Под эмоциями, как известно, понимают развернутые во времени процессы переживания смысла, субъективными сигналами которых выступают удовольствия, неудовольствия, уверенности, тревоги, эйфории и т.п. Среди эмоционально окрашенных реакций доминирующее значение в процессе обучения имеют те из них, которые связаны с формированием художественного образа произведения, с его драматургией.

Когнитивный компонент музыкальной культуры личности формируется на основе знаний и интеллектуальных операций с ними. С точки зрения анализа музыкальной культуры личности, интерес представляют: музыкально-исторические и музыкально-критические знания; музыкально-теоретические знания.

Сенсорный компонент музыкального развития личности опосредуется ее способностью адекватно отражать многоярусную «чувственную ткань музыкального произведения», то есть его структурных элементов, которые можно представить как последовательность единиц музыкальной формы: отдельные звуки – субмотивы – фразы – предложения – периоды – простые формы – контрастно-составные формы (Б.В. Асафьев, Е.В. Назайкинский и др.) [3].

Наконец, четвертый компонент музыкальной культуры личности – *поведенческий* – определяется совокупностью музыкальных потребностей личности и, на этой основе, – ее художественными интересами, векторами и характером познавательной и творческой активности, связанными с социокультурной идентичностью личности.

Проведенный нами структурный анализ позволяет сформировать модель педагогической технологии, направленной на формирование музыкальной культуры обучающихся, как логически организованную совокупность блоков: концептуально-целевого, содержательного, функционального, диагностико-результативного и их составляющих компонентов, между которыми простроены логические связи и отношения, влияющие на структурно-функциональную целостность модели.

Концептуально-целевой блок, включает в себя *целевой компонент*, имеющий целеполагающую функцию, он задает вектор направления модели на формирование музыкальной культуры учащихся.

В дидактической модели исследования используют следующие классификации подходов: культуросообразности, синкретизма, творческого сотрудничества, сознательности, целостности художественного образа, наглядности.

Содержательный блок, состоит из содержательных и организационных компонентов. В наиболее общем виде понятие «музыкальная культура обучающегося» можно определить как «формируемое в процессе накопления познавательного опыта музыкальной деятельности положительное эмоционально-оценочное, ценностное отношение к музыке, реализующееся в проявлениях самостоятельности и творческой активности» [6].

В структуре содержательного компонента три направления: *мотивационно-ценностный* (формирование потребности в приобретении знаний, восприятии музыкального фольклора); *когнитивный* (процесс накопления знаний, умений, навыков о музыке, народной традиционной культуре, развитие музыкальных способностей); *творческо-поведенческий* (желание проявить свое эмоционально-оценочное отношение в самостоятельности и творческой активности).

В организационном компоненте указаны реализуемые технологии, средства, методы и формы обучения, используемые в процессе формирования музыкальной культуры личности.

Функциональный блок, построен на этапах формирования музыкальной культуры, их три: организационно-прогностический, содержательно-процессуальный, результирующий. Кратко остановимся на каждом из них.

а) Организационно-прогностический этап. На этом этапе необходимо определить проблему и цель исследования; выбрать предмет экспериментальной работы и теоретическое обоснование его проведения; сформулировать гипотезу экспериментальной работы, которая должна отражать задуманные результаты исследования; определить критерии музыкальной культуры, способы проведения экспериментальной работы, направленные на выявление условий формирования музыкальной культуры учащихся на основе народных музыкальных традиций.

б) Содержательно-процессуальный этап, нацелен на отбор содержания экспериментальной работы; проведение эксперимента; сбор информации об уровне сформированности музыкально-сенсорного развития личности, уровне музыкальной грамотности обучающихся.

в) Результирующий этап традиционно предполагает анализ полученных экспериментальных данных; сверку аналитического материала с целью, задачами и гипотезой исследования; коррекцию экспериментальной работы; сбор послекоррекционного материала; обработку данных результатов эксперимента - оценка изменений уровней компонентов развития музыкальной культуры обучающегося; составление графиков, таблиц, моделей и т.д.; осмысление и аналитическое изложение материалов и выводов.

Каждый этап функционален и строится на определенных видах деятельности, специфика отбора которых определяется с учетом этапа формирования музыкальной культуры учащихся: фольклорная игра, народные песни, игра на шумовых инструментах, народная хореография, освоение музыкально-исторических, музыкально-критических и музыкально-теоретических знаний, формирование эмоционального отклика на музыкальный фольклор.

В *диагностико-результативной* части модели определены следующие критерии сформированности музыкальной культуры учащихся: *аффективный* (развитие эмоционально-волевой сферы учащихся), *когнитивный* (формирование определенных знаний, восприятий, убеждений в области музыкальных знаний, народных традиций), *сенсорный* (формирование представлений о содержательном наполнении духовно-нравственных понятий), *поведенческий* (наличие мотивации к созидательной индивидуальной и коллективной деятельности в области народной музыкальной традиции).

Результатом выстраивания данной модели, является повышение уровня музыкальной культуры обучающихся – комплексного, интегративного феномена сознания, включающий духовно-нравственное развитие, опосредованное глубиной приобщенности к музыкальному искусству, способность к адекватному восприятию и художественной оценке музыкальных образов, а также потребность и готовность к личностной самореализации через различные музыкально-эстетические

практики. Формирование музыкальной культуры личности это постоянно меняющийся процесс. Изменение и развитие происходит ее структурных компонентов, которые отражаются в новом уровне и качестве сформированности музыкальной культуры, и как следствие, изменение эстетического отношения личности к действительности; воздействие на музыкальное развитие личности многообразных социальных и педагогических факторов, наконец, приобщение к народной традиционной культуре, как важному составляющему духовного компонента развития личности.

Выводы. Таким образом, дидактическая модель, а также педагогически верно организованный процесс формирования музыкальной культуры обучающихся представляет собой сложную систему взаимосвязанных компонентов: цели и задач, условий, деятельности преподавателя и воспитанников, средств, методов, организационных форм и результата, направленных на развитие музыкальной культуры обучающихся.

Представленная авторская дидактическая модель успешно реализуется на практике в системе дополнительного образования в ДШИ № 5 им.В.Д. Пономарева г. Краснодара.

Литература:

1. Александров Е.П. Теория и практика дифференцированного подхода к музыкальному воспитанию учащихся общеобразовательной школы (на материале 8-9 классов). – Ростов н/Д: Изд-во Ростовского педагогического университета, 1998. – 156 с.
2. Алиев Ю.Б. Формирование музыкальной культуры школьников-подростков: Автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. – М, 1987. – 32 с.
3. Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В., Урбанович Г.И. Концепция подготовки специалиста – учителя музыки на музыкальных факультетах высших учебных заведений. – М.: Изд-во МПГУ, НИИ дидактики и психологии высшего образования, 1995. – 29 с.
4. Кирнарская Д.К. Психология музыкальной деятельности. Теория и практика. – М., 2003. – 368 с.
5. Кузякина Т.И. Музыкальная культура личности как сложная система приобщения к миру искусства / Вестник Чувашского университета. – Вып. 3. – 2007 г. – С. 354-358
6. Радынова О.П. и др. Музыкальное воспитание дошкольников: Учеб. для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / О.П. Радынова, А.И. Катинене, М.Л. Палавандишвили – 3-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 240 с.
7. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА. – М, 2006. – С. 420

Педагогика

УДК 378.14

кандидат педагогических наук, доцент Круподерова Елена Петровна

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

старший преподаватель Круподерова Климентина Руслановна

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

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ КОНТЕНТА ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. В статье рассмотрены способы представления контента при использовании дистанционных образовательных технологий. Представлены варианты подготовки лекционного материала при синхронной и асинхронной коммуникации студентов и преподавателей. Рассмотрены возможности проведения практических занятий, организации проектной деятельности и оценивания с использованием дистанционных образовательных технологий.

Ключевые слова: дистанционные образовательные технологии, контент, синхронная коммуникация, асинхронная коммуникация, Интернет-сервисы.

Annotation. The article discusses ways of presenting content when using distance educational technologies. The options for preparing lecture material for synchronous and asynchronous communication between students and teachers are presented. The possibilities of conducting practical classes, organizing project activities and assessing using distance learning technologies are considered.

Keywords: distance education technologies, content, synchronous communication, asynchronous communication, Internet services.

Введение. Сегодня в России, как и в других странах значительно возрос интерес к применению дистанционных образовательных технологий (ДОТ). Перед каждой образовательной организацией, перед каждым преподавателем возникла задача – в срочном порядке освоить форматы и возможности дистанционного обучения.

В статье 16 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [10] введены понятия электронного обучения и обучения с использованием дистанционных технологий. Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном взаимодействии обучающихся и педагогических работников. Электронное обучение может осуществляться непосредственно в учебной аудитории или возможно использование дистанционных технологий.

Использование дистанционных технологий может быть синхронным, когда педагог и обучающийся взаимодействуют в режиме реального времени (например, лекция с видео-конференц-связью), или асинхронным, когда материалы изучаются обучающимися самостоятельно, а вопросы могут обсуждаться, например, на форуме.

Для освоения преподавателями вуза способов представления контента при синхронной и асинхронной коммуникации в Нижегородском государственном педагогическом университете им. К. Минина разработан открытый online курс «Организация образовательной деятельности в вузе с использованием дистанционных образовательных технологий». Целью освоения данного курса является развитие профессиональной компетентности педагогов в области организации учебного процесса с использованием дистанционных образовательных технологий, овладение для этого дидактическими возможностями современных Интернет-сервисов. Задачи курса: выявление дидактических возможностей различных цифровых инструментов для проведения лекционных и практических занятий с использованием ДОТ, организации

оценивания; освоение различных Интернет-сервисов для организации совместной деятельности педагогов и обучающихся; получение практических навыков использования облачных технологий, сервисов on-line визуализации в разрабатываемых электронных курсах.

Цель данной статьи – представить содержание курса «Организация образовательной деятельности в вузе с использованием дистанционных образовательных технологий», рассмотрев способы представления контента при синхронной и асинхронной коммуникации студентов и преподавателей.

Изложение основного материала статьи. Линетт Уоттс в статье [11] приводит примеры различных исследований, где выполнялось сравнение синхронного и асинхронного обучения. У каждого из форматов коммуникации есть свои плюсы и минусы. Согласно результатам различных исследований, обучающиеся ценят синхронное взаимодействие онлайн-обучения и ощущают взаимосвязь с одногруппниками и преподавателями. Плюсами синхронного обучения в онлайн образовании являются:

- Обучающиеся могут легко взаимодействовать с преподавателями и другими участниками курса, что делает возможным групповую деятельность.
- Синхронное обучение происходит в режиме реального времени, это означает, что обучающиеся имеют возможность получить мгновенную обратную связь.
- Если у студентов возникают проблемы с каким-либо содержанием курса, синхронное обучение позволяет им задавать вопросы и получать мгновенные ответы.

Асинхронный формат взаимодействия долгое время был главным способом взаимодействия в сети Интернет. Технологический прогресс последних лет дал возможность преподавателям и обучающимся взаимодействовать в более личной обстановке. Но это не означает, что асинхронное обучение теперь не считается важным или нежелательным в качестве метода взаимодействия; исследования показывают, что оба формата играют важную роль в поддержании связи между обучающимися, изучении материала и обеспечении удовлетворенности в онлайн-курсе. Плюсами асинхронного обучения в онлайн образовании являются то, что:

- Асинхронное обучение предлагает большую гибкость. Асинхронные обучающиеся могут осваивать контент в своем собственном темпе и получать доступ к курсу в любое время и в любом месте.
- Асинхронное обучение предполагает, что обучающиеся будут иметь возможность изучить курс независимо от местоположения и часового пояса.
- Благодаря асинхронному обучению у обучающихся гораздо больше времени для разбора и изучения материала, значит больше вероятность, что они освоят его более глубоко.
- Асинхронное обучение хорошо подходит для массовых открытых online курсов.

Но от обучающихся требуется самодисциплина и сосредоточенность, чтобы успешно освоить курс.

В НГПУ им. К. Минина разработан открытый online курс «Организация образовательной деятельности в вузе с использованием дистанционных образовательных технологий». В курсе имеется раздел, посвященный способам представления лекционного материала при синхронной и асинхронной коммуникации. При синхронной коммуникации для трансляции контента используются видеоконференции, вебинары, чаты, прямые трансляции. Вебинар можно представить, как аудиовизуальную трансляцию различных презентаций, семинаров, лекций. Ведущий, который проводит веб-семинар, общается со зрителями по всему миру, используя интерактивные элементы конференцсвязи. Участники во время трансляции видят и слышат докладчика, но сам докладчик не может видеть или слышать их.

Видеоконференцсвязь может быть определена как средство прямого визуального общения между двумя или несколькими участниками в разных точках мира путем передачи аудио/видеоданных через компьютерные сети. Для проведения видеоконференций необходимо специальное программное обеспечение. В online курсе представлены инструкции по использованию таких систем видеоконференций, как Zoom, Microsoft Teams, Google Meet.

При асинхронной коммуникации контент можно представить с помощью видеолекции, записанной профессионально в студии или самостоятельно; компонента «Лекция» в СДО Moodle [1]; с помощью текстовых документов либо в формате pdf, либо размещенного на компоненте «Страница» Moodle или в облачном хранилище; с помощью скринкастов; интерактивного видео.

На основе видеолекции можно создать интерактивное видео. Элементы интерактивности в видео: возможность пройти по ссылкам для более подробного знакомства с материалом, необходимость ответить на заданные в форме теста вопросы для продолжения просмотра видео, предложение высказать свое мнение и др. Интерактивное видео особенно эффективно при использовании модели «перевернутый класс» [4].

Что касается представления контента в текстовом варианте, то отличные возможности для представления содержания имеются у компонента «Лекция» Moodle. Текст можно представить в виде отдельного документа, например, конспекта лекции. Лучше в формате pdf, т.к. такой документ просматривается браузером, имеет эстетичный вид. Контент можно размещать с помощью облачных технологий. Для представления контента могут использоваться различные цифровые образовательные ресурсы. Их особенности и преимущества рассматриваются в [2].

Второй раздел в online курсе «Организация образовательной деятельности в вузе с использованием дистанционных образовательных технологий» посвящен способам представления письменных заданий. В условиях дистанционного формата обучения роль письменных работ увеличивается многократно. Письменные работы становятся основным средством обратной связи для преподавателя.

Самым простым вариантом предоставления выполненных письменных заданий преподавателю является отправка по электронной почте. Но назвать такой способ удобным вряд ли можно, особенно, если преподаватель ведет занятия в нескольких группах и объем пересылаемых работ значительный.

При использовании для дистанционного обучения СДО Moodle для размещения практических работ больше всего подходит элемент «Задание». Правильным, на наш взгляд, является размещение студентами выполненных заданий в облачных хранилищах и предоставление ссылок на документы. Если обучающийся предоставил письменную работу, как Google-документ, Google-таблицу, Google-презентацию, Google-рисунок с правами комментирования, то преподаватель имеет возможность прокомментировать и оценить выполнение задания «на полях» документа.

Практические задания студенты могут выполнять, используя различные Интернет-сервисы. Многие из этих сервисов описаны в пособиях [3, 8]. Например, интересные практические задания можно подготовить с помощью сервисов on-line визуализации, которые позволяют структурировать информацию, развивать творческое и критическое мышление [9]. Студентам могут предложены задания на построение online ментальных карт, лент времени, создание инфографики и виртуальных досок и т.п.

Отдельное внимание в курсе уделено организации совместной проектной деятельности обучающихся. Такая совместная деятельность может быть организована с использованием таких сервисов как вики, документов совместного редактирования, различных сервисов online визуализации. С помощью этих сервисов можно проводить «мозговые

штурмы», собирать данные наблюдений, создавать гипертекст, планировать деятельность, писать вместе статьи и отчеты и т.п. Проектной деятельности обучающихся с использованием Интернет-сервисов посвящены пособия [6, 7]. В статье [5] обсуждается вопрос выбора Интернет-платформы для организации проектной деятельности, в статье [12] обсуждаются возможности формирования универсальных и профессиональных компетенций студентов с помощью сетевой проектной деятельности.

Для участников online курса «Организация образовательной деятельности в вузе с использованием ДОТ» подготовлено большое количество примеров использования Интернет-сервисов в индивидуальной и совместной деятельности студентов. Например:

- совместная Google-презентация участников проекта «В Нижний Новгород – это значит домой!» (<https://clck.ru/Tzh2e>);
- совместная Google-таблица «Каталог российских Интернет-сервисов» (<https://clck.ru/Lxj73>);
- ментальная карта «Технология виртуальной реальности в образовании» (<https://clck.ru/UVHQi>), сервис <https://www.mindomo.com>;
- Google-рисунок «Схема «рыбий скелет» «Требования ФГОС к информационно-образовательной среде» (<https://clck.ru/URv5W>);
- лента времени «10 важнейших открытий в биологии» (<https://clck.ru/RMqPu>), сервис <https://www.timetoast.com>;
- инфографика «История российского Интернета» (https://infogram.com/razvitiye_rossiiskogo_interneta);
- совместная online доска «Достопримечательности Нижнего Новгорода» (<https://clck.ru/TxCXp>), сервис <https://padlet.com>.

Один из разделов online курса посвящен организации оценивания при использовании дистанционных образовательных технологий. Рассмотрены сервисы для организации online тестирования и анкетирования, самооценивания и взаимооценивания. Использование online анкет для организации оценочных процедур дает возможность: отправить форму анкеты или тестов обучающимся по электронной почте; видеть ответы обучающихся в электронной таблице, привязанной к форме в режиме онлайн; прекратить прием ответов в установленное время; мгновенно получать сводку ответов в виде диаграмм; дать доступ обучающимся к результатам опроса для просмотра. Для организации самооценивания и взаимооценивания могут использоваться Google-документы и таблицы, online интерактивные доски, вики.

В лекции «Сервисы и инструменты для организации рефлексии» слушатели знакомятся с Интернет-сервисами для перспективной, ситуативной и ретроспективной рефлексии. Также представлены примеры оценивания ментальных карт, лент времени, инфографики, интерактивных досок, созданных обучающимися и т.п.

Выводы. В online курсе «Организация образовательной деятельности в вузе с использованием дистанционных образовательных технологий», разработанном для повышения квалификации педагогов в Нижегородском государственном педагогическом университете им. К. Минина рассмотрены способы представления контента при использовании ДОТ. Представлены варианты подготовки лекционного материала, практических заданий, организации проектной деятельности и оценивания. Данный курс позволит слушателям овладеть навыками проектирования учебных занятий разного типа с использованием дистанционных образовательных технологий.

Литература:

1. Глазырина Е.В. Использование системы дистанционного обучения «Moodle» при формировании профессиональных компетенций обучающихся // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 36. – С. 141-145. [Электронный ресурс] URL: <http://e-koncept.ru/2015/95620.htm>.
2. Долгова Т.В. Смешанное обучение – инновация XXI века // Информационно-публицистический образовательный журнал «Интерактивное образование». – 2017. [Электронный ресурс] URL: <https://clck.ru/GQXen>.
3. Каянина Т.И., Клепиков В.Б., Круподерова Е.П., Пономарева Е.И., Степанова С.Ю. Проектирование учебных заданий на основе использования Интернет-сервисов: учебно-методическое пособие. – Н. Новгород: НИРО. – 2018.
4. Круподерова Е.П., Камзолова Л.А., Пахомова И.В. Использование модели «перевернутое обучение» на уроках информатики // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 62-2. – С. 140-144.
5. Круподерова Е.П., Попенко С.Д., Тимофеева К.О. Выбор Интернет-платформы для организации проектной деятельности // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 65-3. – С. 35-38.
6. Круподерова К.Р. Организация сетевой проектной деятельности обучающихся в вузе: учебно-методическое пособие. – Н. Новгород. – Мининский университет. – 2016. – 84 с.
7. Круподерова К.Р. Формирование универсальных компетенций будущих педагогов средствами сетевой проектной деятельности: монография. – Н. Новгород: Мининский университет, 2021. – 106 с.
8. Самерханова Э.К., Круподерова Е.П., Панова И.В. Цифровые ресурсы для организации образовательного процесса и оценки достижений обучающихся в дистанционном формате: обзор цифровых ресурсов для дистанционного образования. – Н. Новгород: Мининский университет. – 2020. – 50 с.
9. Тихонов А.П., Каянина Т.И. Развитие критического мышления обучающихся с помощью сетевых сервисов // «Психология и педагогика: методология, теория и практика». Сборник статей международной научно-практической конференции. – 2016. – С. 151-153.
10. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 31.12.2014) «Об образовании в Российской Федерации». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174.
11. Lynette Watts. Synchronous and asynchronous communication in distance learning: a review of the literature. Quarterly Review of Distance Education: Volume 17 #1, p. 23-33.
12. Samerkhanova E.K., Krupoderova E.P., Krupoderova K.R., Bakhtiyarova L.N., Ponachugin A.V., Kanyanina T.I. Implementation of the competence approach with the help of network project activities // Opcion. – 2019. – Т. 35. – № Special Issue 19. – С. 591-616.

УДК 342.733

кандидат педагогических наук, доцент **Купавцев Тимофей Сергеевич**
Академия управления МВД России (г. Москва)

ЛИЧНОСТНОЕ САМОРАЗВИТИЕ КАК УСЛОВИЕ И РЕЗУЛЬТАТ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В организации непрерывного образования на смену технократическим представлениям о развитии личности приходит личностно-ориентированная методология. Центральной категорией становится личность, которая раскрывается в системе категорий, характеризующих социокультурные свойства человека, ведущим из которых является способность занимать определенную позицию. По-новому видится организация непрерывного образования, основанного на ценностях смыслотворчества, рефлексии, диалога, когда личность является самоценностью, а не средством в достижении целей. Эффективность образовательного процесса, результативность профессиональной деятельности, продуктивность взаимодействия субъектов в непрерывном образовании определяется развитием личностных функций субъектов взаимодействия в пролонгированной образовательной ситуации. Развитие личностных функций в данной модели становится условием эволюции образовательной ситуации обеспечивая непрерывность образования как результат накопления личностного опыта.

Ключевые слова: личность, личностные функции, личностное саморазвитие, образовательная ситуация, непрерывное образование.

Annotation. The organization of continuing education, the technocratic ideas about personal development are replaced by a personality-oriented methodology. The central category is the personality, which is revealed in the system of categories that characterize the socio-cultural properties of a person, the leading of which is the ability to take a certain position. The organization of continuous education based on the values of meaning-making, reflection, and dialogue is seen in a new way, when the individual is a value in itself, and not a means to achieve goals. The effectiveness of the educational process, the effectiveness of professional activity, the productivity of the interaction of subjects in continuing education is determined by the development of the personal functions of the subjects of interaction in a prolonged educational situation. The development of personal functions in this model becomes a condition for the evolution of the educational situation, ensuring the continuity of education as a result of the accumulation of personal experience.

Keywords: personality, personal functions, personal self-development, educational situation, continuing education.

Введение. Для психолого-педагогических наук феномен саморазвития личности не является новым. Вопросы развития и саморазвития человека всегда находились в поле научного поиска ученых и практиков психологов и педагогов и остаются предметом исследований различных научных направлений и школ, однако феномен непрерывности образования во взаимосвязи саморазвитием личности стал предметом исследований, когда саморазвитие стало исследоваться как реализация свободоспособности при развитии личностных функций, а непрерывное образование стало рассматриваться не как преемственное прохождение этапов образования, а как эволюционирование образовательной ситуации. При этом под образовательной ситуацией понимается не только проектируемая ситуация образовательного процесса в системе непрерывного образования, но и любая другая ситуация возникающая (в т.ч. спонтанно) в среде жизнедеятельности, наполненная образовательным контекстом. Необходимо отметить что ситуации жизнедеятельности все без исключения обладают объективным свойством воздействовать на субъекта, включенного во взаимодействие, однако образовательный потенциал раскрывается для всех субъектов по-разному. В одном случае ситуация порождает негативное отношение к средовому контексту и к субъектам взаимодействия, что влечет деструктивные проявления (ситуация дезадаптации), в другом случае личность входит в контекст ситуации и обретает в ней новый личностный опыт, что проявляется в новых связях и отношениях, обретении новых личностных смыслов, получении импульса к преобразованию среды и самоизменениям. Авторство в проектировании образовательной ситуации (т.е. наполнение ситуации образовательным контекстом) принадлежит субъекту педагогической деятельности, под которым понимается субъект предметом деятельности которого является организация педагогически целесообразной среды сущность которой составляет создание условий для развития личности (образовательный процесс) либо управление в социальной сфере (наиболее продуктивное использование человеческого потенциала в организации производственных процессов, основанных на развитии и раскрытии личностного потенциала в различных сферах профессиональной деятельности).

В основе понимания феномена саморазвития лежит устремленность самой личности в своем развитии, но содержание данного понятия, как отмечает М.А. Щукина раскрывается в зависимости от используемых методологических подходов [13]. Одним из важных аспектов при исследовании феномена саморазвития является содержание данного процесса при рассмотрении с позиции утилитарной функции саморазвития или с позиции антропологического подхода. Утилитарная функция саморазвития характеризуется конкурентоспособностью, воспитанием типа личности для которой первостепенно превосходство над другим в интеллектуальном и образовательном аспектах, в физическом отношении, материальной и финансовой состоятельности. Саморазвитие рассматривается как форма вложений, социальной и индивидуальной инвестиции, т.к. позволяет конкретному человеку достигать наивысших результатов в социальной и профессиональной сферах за счет высокого уровня образования, установления (принятия) иерархичности связей и отношений в общении, овладения современными востребованными методами и технологиями, способностями быстрой адаптации к стремительно изменяющимся условиям среды. Способность саморазвиваться является социальным и профессиональным заказом, т.к. для каждого человека индикатором успешности является его профессиональная и социальная востребованность, которая стимулирует овладение технологиями самоизменений, обеспечивая конкурентоспособность человека в среде жизнедеятельности.

Иной взгляд на саморазвитие личности задает антропологический подход, который направляет стратегию жизненного пути человека и отношение к нему как главной экзистенциальной ценности. Саморазвитие выступает как ресурс движения к экзистенциальной сущности человека, которая обуславливается личностными свойствами как ориентация на общечеловеческие ценности и как движение к личностной самореализации, выражающееся в формуле: проектирование Я-идеального – борьба личности с Я-настоящим – борьба личности за Я-будущее. Саморазвитие как антропологическая ценность определяется наполненностью личностным смыслом среды жизнедеятельности и не может быть выражена в материализованном виде (социальные и профессиональные роли, финансовое благополучие и др.), но определяет способы достижения этого результата с опорой на принятие общечеловеческих ценностей в качестве личностно значимых (отношение к Другому как самоценности, а не как к средству, независимость, свобода, ответственность, долг). Поэтому очевидно, что способности саморазвиваться научить невозможно, как невозможно и измерить данное качество личности, однако личность можно погрузить в специфическую среду свободного общения, свободы выбора, независимости, когда

образовательный контекст ситуации взаимодействия субъектов в среде становится не необходимостью, а личностным выбором каждого. В связи с этим В.И. Слободчиков отмечает, что «... миссия современного образования – становление у человека фундаментальных потребностей и способностей, главными из которых становятся потребности и способности к самообразованию, а тем самым и к саморазвитию. Современное образование – это образование, способное к саморазвитию и которое создает условия для полноценного развития всех своих участников» [10, с. 7]. основная задача образования, по мнению Ю.В. Сенько, состоит не в том, чтобы ограничиваться передачей культурно-исторического опыта, а в структурировании многоканального контекста жизнедеятельности, в активации субъектности и в непрерывном совершенствовании способности человека к поиску и нахождению «... смысла в самом образовании и – с помощью образования – в мире» [8, с. 5]. При этом природа развития личности связывается с ее активностью, противопоставляя идеи утилитарного понимания личности и идей организмического (Е. Деци, Р. Райан, 2008) [14] и холистического подходов (J. Smuts, 1926) [15]. Технократический подход отражает одно из главных оснований развития способности человека адаптироваться к любым условиям функционирования как реакция приспособления с целью обеспечения состояния субъективного комфорта. Идея организмического подхода акцентирует внимание не на реактивности человека на стимулы, предъявляемые в среде, а на способность личности активно взаимодействовать со средой, инициируя преобразующее влияние на нее, сопоставляя свои возможности с требованиями среды для наиболее полного использования потенциала среды с целью удовлетворения личностных потребностей. Третья позиция характеризует способность к самодвижению и порождению нового качества, несводимого к сумме частей как единство личности, образа решаемых задач и прогнозируемых результатов, а также процесса взаимодействия личности со средой в процессе достижения желаемого результата. Рассматриваемые методологические подходы при исследовании процесса личностного саморазвития в контексте непрерывного образования отражают механизмы поиска и нахождения личностных смыслов в пролонгированной образовательной ситуации.

Изложение основного материала статьи. Исследование феномена личностного саморазвития предполагает опору в исследовании на личностно-ориентированный подход и определение ключевого понятия данного процесса – личности. С педагогических позиций, отмечает К.А. Абульханова, личность наиболее продуктивно раскрывается в системе категорий, характеризующих социокультурные свойства человека ведущим из которых является способность занимать определенную позицию, быть субъектом всех проявлений своей жизни, самоосуществляться «... в самодеятельности и самопричинении <...>, в качестве субъекта, личности и отношении к другому человеку как субъекту, человечности, этичности» [1, с. 32].

Понимание становления личности связывается с процессом ее социализации, одним из ключевых институтов которого является система образования. В процессе социализации становление личности заключается в присвоении триады личностных позиций: позиции происхождения из общества (человека как природного и общественного существа), позиции присвоения социальных ценностей и норм, позиции личностной самореализации, которые в своем диалектическом единстве выражаются в образе жизни личности, представляя непрерывный процесс накопления личностного опыта и личностной самореализации.

Личность, отмечает В.В. Сериков, проявляется в самообосновании и жизнотворчестве, как направленность «... на определенный смысл жизни, осознание своего назначения в мире ...» [9, с. 15] с ориентацией не на свободу от внешних требований социальной среды, традиций, норм и ценностей, а на автономность самоопределения и самодетерминацию жизненного пути с сознательным принятием социальных норм и ценностей и адекватной реализацией их в отношении себя и во взаимодействии со средой жизнедеятельности. Личность в процессе своего развития становится все менее зависимой от внешних факторов, ситуаций и жизненных обстоятельств, делает осознанный выбор среды жизнедеятельности, субъектов взаимодействия, способов преобразования среды и преобразования себя с учетом содержания осваиваемого средового контекста, присваиваемых ценностей и идеалов, что составляет сущность процесса развития личности. Личность – это определенное свойство, позволяющее осуществлять контроль над своим жизненным пространством через выработку собственной позиции, установление принципов и правил поведения и следование им в этом самостоятельно организованном пространстве. Личность сама непрерывно осуществляет поиск ответов на постоянно возникающие вопросы и противоречия жизнедеятельности между внешней заданностью (требованиями среды жизнедеятельности) и собственным жизнотворчеством (личностные потребности) продуцируя смыслы взаимодействия со средой. Содержание личностного развития составляет становление личностных функций, накопление и приращение личностного опыта в образовательной среде, которая становится средой личностного саморазвития. Среда, наполненная образовательным контекстом дает возможности субъекту для самораскрытия и служит одновременно источником нового для личности.

Одной из важнейших личностных функций, по мнению Л.И. Анциферовой, является смыслотворчество [2]. В этой связи личностная ориентация непрерывного образования придает ему качественно новый смысл для личности, выражающийся в познании и преобразовании мира (среды жизнедеятельности), преобразовании себя самого в различных средах (организованных и стихийно возникающих). Приоритетными становятся смыслы образования, обеспечивающие движение и достижение личностью экзистенциальных личностных смыслов, утверждая назначение образования как места непрерывного самообоснования и самоопределения. В подтверждение данной мысли целесообразно привести суждение В. Франкла, который отмечает, что образование – это всегда предпосылка для поиска смысла, в то время как непрерывное образование сопрягается с осмыслением личностной позиции саморазвития как способности «... выходить за пределы самого себя» [12, с. 51]. Образование следуя этой логике трансформируется из способа усвоения знаний и формирования умений, навыков и компетенций в непрерывный процесс освоения опыта, порождения смыслов путем включения в новые виды деятельности, выходя и постигая новые контексты среды за пределами имеющегося опыта, выходя в зону ближайшего развития становясь местом поиска и нахождения личностных смыслов. Данный тезис подтверждает А.Г. Бермус, который указывает, что «... потребность в смысле всегда выходит за пределы обыденного и обостряется в тех ситуациях, когда сама обыденность и следование ей становятся затруднительными или невозможными. <...> смысл появляется там, где возникает необъяснимый разрыв между реальностью и ее представлением, <...> однажды возникший смысл невозможно сохранить, его повторение неминуемо означает какое-либо внутреннее изменение ...» [4, с. 13]. В этих условиях, отмечает Ю.И. Куницкая, система непрерывного образования получает вектор непрерывного образовывания личности (как личностное саморазвитие) при условии, когда предметом деятельности субъекта проектирования образовательного процесса становится среда, представляющая возможность для личности Другого выходить за пределы самого себя [6]. Качество образовательного процесса, как процесса образовывания нового в структуре личности, указывает В.П. Зинченко, являясь эффектом педагогической деятельности, должно определяться возможностью порождения смыслов для субъекта саморазвития [5], что позволяет утверждать, что основным результатом непрерывного образования является получение опыта поиска и нахождения смысла самой личностью в образовательной среде. Причем это не спонтанная встреча, а результат настойчивого смыслопоиска и смыслотворчества личности, что подтверждается в трудах В. Франкла [12] и Г. Марселя [7]. Однако помимо воли и требовательности к смыслу, потребности в нем, как отмечает М.М. Бахтин «... нужна инициатива поступка по отношению к смыслу, и эта инициатива не может быть случайной ...» [3, с. 41]. Инициатива

поступка здесь выступает как свобода выбора, который предопределен личностной установкой, сформированной по принципу доминанты А.А. Ухтомского [11], являющегося основой осознанного внимания и предметного мышления, которые выражаются не как следы от прежней жизнедеятельности, а как эффект от ранее пережитого опыта во взаимодействии со средой. В современном психолого-педагогическом знании понятие «доминанты» связывается с концентрацией интеллектуальных, душевных и физических сил на определенных этапах развития человека, являясь детерминантой, определяющей избирательность в личностном выборе. Доминанта как первопричина поиска и нахождения смысла является генерализатором развития личностных функций, накопления личностного опыта, и, в зависимости от направленности, определяет характер переживаний и отношения субъекта к среде жизнедеятельности (средовым стимулам образования и субъектам взаимодействия). Таким образом принцип доминанты определяет условия вхождения субъекта саморазвития в средовой контекст непрерывного образования (как процесс освоения нового), определяет его направленность (в пространстве цивилизации или в пространстве культуры) и становится условием непрерывного образования (как непрерывного приращения личностного опыта).

Выводы. Проведенное исследование показало диалектическую связь непрерывного образования и личностного саморазвития. С одной стороны, личностное саморазвитие является условием и результатом непрерывного образования, с другой стороны личностное саморазвитие возможно только в непрерывном образовании. В основе связи личностного саморазвития и непрерывного образования лежит механизм продуцирования личностных смыслов, порождаемых как результат взаимодействия личности со средой в эволюционирующей образовательной ситуации. Смыслы не создаются, не производятся, но обнаруживаются, создаются, сотворяются и реализуются. Смыслотворчество как личностная функция проявляется в поиске и нахождении смысла, но в первую очередь в поиске и сотворении смыслов на основе ценностей социума и получаемого личностного опыта в ситуациях, наполненных образовательным контекстом. Важно отметить, что одной из характеристик процесса личностного саморазвития в непрерывном образовании является приоритетность продуцирования личностных смыслов по отношению к субъекту взаимодействия, который наряду с образовательной ситуацией выступает как источник личностного саморазвития.

Обобщая изложенное необходимо отметить, что личностное саморазвитие как результат продуктивного взаимодействия со средой непрерывного образования обеспечивается личностной функцией смыслотворчества, которая включает в себя опыт открытого восприятия многоканальной информации критически в сопоставлении с имеющимся личностным потенциалом и устремленностью к новому и, как следствие, получение широкой возможности включения в разнообразнейшие средовые контексты; опыт понимания и интерпретации явлений среды жизнедеятельности и, как следствие, преодоления шаблонности, различных стереотипов в суждениях и поступках, исключая неразрешимость возникающих проблем и успешное преодоление явлений дезадаптации; опыт целеполагания и проектирования индивидуальной траектории развития, позволяющего осуществлять целенаправленный процесс включения к контексту среды жизнедеятельности, проявлять субъектность в преобразовании среды; опыт самовыражения, связанный с преодолением стереотипности и шаблонности; опыт глубокого и содержательного взаимодействия с Другими, возникающий не как информационный обмен, а как обмен смыслами, как эффект взаимопроникновения и понимания в актах коммуникации.

Литература:

1. Абульханова, К.А. Философско-психологическое наследие С.Л. Рубинштейна // Психологический журнал. – 2009. – Т. 30. – № 5. – С. 26-45.
2. Анциферова, Л.И. Мудрость и ее проявления в разные периоды жизни человека // Психологический журнал. – 2004. – № 3. – С. 17-24.
3. Бахтин, М.М. Собрание сочинений в 7 т. – Т. 1. – М.: Русское слово, 2003. – 955 с.
4. Бермус, А.Г. Гуманитарные смыслы образования: из XX – в XXI век. – Ростов-на-Дону: Изд-во Южного федерального университета, 2015. – 318 с.
5. Зинченко, В.П. Порождение и метаморфозы смысла: от метафоры к метаформе // Культурно-историческая психология. – 2007. – № 3. – С. 17-30.
6. Куницкая, Ю.И. Педагогическая позиция учителя как гарант нового содержания образования // Педагогика. – 2008. – № 3. – С. 60-66.
7. Марсель, Г. Присутствие и бессмертие: избранные работы. – М.: Институт философии, теологии и истории св. Фомы, 2007. – 327 с.
8. Сенько, Ю.В. Экзистенциальные смыслы современного образования // Человек и образование. – 2017. – № 3 (52). – С. 4-8.
9. Сериков, В.В. Личностно-развивающее образование: два десятилетия исканий // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2011. – № 8 (62). – С. 14-20.
10. Слободчиков, В.И. Психология становления и развития человека в образовании // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 2. История. – 2016. – № 1. – С. 100.
11. Ухтомский, А.А. Доминанта. – СПб.: Питер, 2002. – 448 с.
12. Франкл, В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 366 с.
13. Щукина, М.А. Эвристичность субъектного подхода в психологических исследованиях саморазвития личности // Психологический журнал. – 2018. – Т. 39. – № 2. – С. 48-57.
14. Deci, E., Ryan, R. Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health // Canadian Psychology. – 2008. – Vol. 49. – № 3. – P. 182-185.
15. Smuts, J. Holism and Evolution. – London: Macmillan, 1926. – 362 p.

УДК 378

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры организации правоохранительной деятельности Кучмезов Расул Абдулмуталифович Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал) федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего образования Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Бизнес-информатика» Гузуева Элина Руслановна Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чеченский государственный университет» (г. Грозный);
кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры информационных технологий, экономики и дизайна Узарханова Аминат Сахратулаевна Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КЕЙС-МЕТОДА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье раскрыты теоретические аспекты использования кейс-метода в условиях реализации программ высшего образования. Потребность апробирования активных методов обучения в процесс образования обусловлена тем, что количество полученных знаний имеет всё меньшее значение. Гораздо более значимую роль играет умение применить накопленный багаж знаний на практике. Ценность современного специалиста состоит в его способности создавать на базе усвоенной информации что-то принципиально новое, приносящее практическую пользу. Дидактические приёмы, интегрированные в кейс-метод способствуют более эффективному усвоению учебного материала и, как следствие, формированию и развитию свойств личности. Интеграция в кейс-метод и взаимодействие внутри него других обучающих техник, таких как моделирование, системный анализ, мысленный эксперимент, описание, проблемный метод, метод классификации, различные игровые методы, «мозговой штурм», дискуссия, ещё раз подчёркивают универсальность данной педагогической технологии.

Ключевые слова: кейс-метод, высшее образование, технология, студент, будущий специалист, деловые игры.

Annotation. The article reveals the theoretical aspects of the use of the case method in the context of the implementation of higher education programs. The need to test active teaching methods in the educational process is due to the fact that the amount of knowledge gained is less and less important. A much more significant role is played by the ability to apply the accumulated knowledge in practice. The value of a modern specialist lies in his ability to create something fundamentally new, bringing practical benefits, on the basis of the acquired information. Didactic techniques integrated into the case method contribute to a more effective assimilation of educational material and, as a result, the formation and development of personality traits. The integration into the case method and the interaction within it of other teaching techniques, such as modeling, system analysis, thought experiment, description, problem method, classification method, various game methods, brainstorming, discussion, once again emphasize the universality of this pedagogical technology.

Keywords: case-method, higher education, technology, student, future specialist, business games.

Введение. В настоящее время в образовательной среде активно используется широкая палитра методов обучения. Есть некоторые из них, которые заявили о себе не так давно. Среди этих методов можно упомянуть дидактические и деловые игры, метод проектов, basket-метод, кейс-метод, «перевёрнутый класс», «круглый стол», «мозговой штурм», дебаты и другие.

Учитывая потребность рынка труда в обеспечении его конкурентоспособными специалистами, в России на протяжении последних десятилетий происходит модернизация образования. В связи с этим в российском образовании произошла смена консервативной знаниевой парадигмы на современную компетентностную. Формирование ряда компетенций закреплены во ФГОС среднего профессионального и высшего образования всех ступеней как требования к результатам освоения образовательной программы.

Изложение основного материала статьи. Анализ интернет-ресурсов по поиску работы в России показал, что одними из самых распространённых требований работодателей, предъявляемых соискателю вакансии, выступают: владение компьютерными технологиями, творческий подход к работе и способность трудиться в условиях многозадачности. К личностным качествам, необходимым современному специалисту той или иной отрасли работодатели относят энергичность, коммуникабельность, обучаемость, ориентацию на клиента. К профессиональным навыкам – навык публичных выступлений, а так же навык объяснения сложных вещей доступным языком. Иными словами, современный рынок труда нуждается в квалифицированных, конкурентоспособных кадрах, способных работать в разнообразных направлениях и выдерживать высокую нагрузку. Также одним из нечастых, но представляющих интерес требований, предъявляемых к соискателям вакансии «учитель» (преподаватель), является «умение использовать коммуникативные методики преподавания».

Специалисты обращают внимание на то, что инновационный подход к образованию напрямую способствует воспитанию гибкого и мобильного работника. Главной задачей современного студента становится овладение современными технологиями в области выбранной профессии, выработка умения своевременно подстраиваться под непрерывно меняющиеся условия профессиональной деятельности.

В настоящее время существует множество дефиниций термина «технология», к разнообразным сферам человеческой деятельности, среди которых производство, коммуникации, управление и многое другие. К этому множеству сфер также относится и образовательный процесс. Приведём некоторые из определений вышеупомянутого термина.

Так А.И. Фоменков под термином «технология» понимает «систематизированное знание о наиболее полезных и необходимых действиях и процессах, приводящих к достижению целей организации, а также порядок применения этих знаний» [6, с. 44-46].

«Технология» – способ преобразования вещества, энергии, информации в процессе изготовления продукции, обработки и переработки материалов, сборки готовых изделий, контроля качества, управления. Технология воплощает в себе методы, приемы, режим работы, последовательность операций и процедур, она тесно связана с применяемыми средствами, оборудованием, инструментами, используемыми материалами. Совокупность технологических операций образует технологический процесс» [5, с. 19].

Т.Ф. Ефремова трактует этот термин как «совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве, искусстве». [2, с. 456].

Все эти определения объединяет то, что технология подразумевает под собой определённый набор и порядок действий, способствующий достижению необходимого конкретного результата. В педагогической практике «технология» так же рассматривается как определённый набор дидактических процессов и методов для достижения образовательного и воспитательного результата. Педагогическая технология призвана воспроизводить на практике процессы обучения и воспитания, спроектированные и обоснованные с теоретической точки зрения, для успешного достижения предполагаемых дидактических целей. Она должна иметь возможность поэтапной, последовательной фиксации образовательных результатов.

Таким образом, важной характерной чертой технологии является гарантированный педагогический результат при соблюдении строгой поэтапности её воспроизведения и повторения.

Говоря об инновационных технологиях в образовании, такие специалисты, как С.Ю. Попова и Е.В. Пронина отмечают, что «в российском образовании активно внедряются новые образовательные технологии. Если под технологиями понимать такие стратегии образования, которые требуют усвоения не только определённых знаний, но и навыков его получения, что предполагает особую методическую загрузженность образовательного процесса, то данный термин уместно использовать для образовательных практик, которые не вписываются в традиционный образовательный процесс. Но, по существу, данным термином часто обозначают методологические инновации в образовании, которые получают всё большее распространение».

Потребность апробирования активных методов обучения в процесс образования обусловлена тем, что количество полученных знаний имеет всё меньшее значение. Гораздо более значимую роль играет умение применить накопленный багаж знаний на практике. Ценность современного специалиста состоит в его способности создавать на базе усвоенной информации что-то принципиально новое, приносящее практическую пользу. Отсюда возникает вывод, что роль учеников-слушателей стремительно теряет свою актуальность. Современный студент – это активный самостоятельный участник образовательного процесса, способный к самостоятельному освоению, осмыслению, накоплению и применению информации, выработке своих персональных алгоритмов работы и составлению собственной системы ценностей. В современной дидактической литературе совокупность этих качеств (компетенций), а также умение их реализовать на практике, характеризуется понятием «компетентность».

Возвращаясь к вопросу актуальных потребностей рынка труда, необходимо сделать вывод, что именно компетентностная модель отечественного образования должна способствовать воспитанию специалистов, соответствующих современным требованиям к работнику, таким как умение действовать в разнообразных направлениях и с высокой долей нагрузки, восприимчивость к изменениям окружающих условий, конкурентоспособность, коммуникабельность, обучаемость, способность работать в команде, умение принимать обоснованные решения и нести за них ответственность.

Традиционные формы обучения позволяют студентам приобрести опыт решения задач чётко сформулированных. Однако в профессиональной практике эти самые задачи могут осложняться рядом сопутствующих факторов, которые заранее не будут учтены. К ним могут относиться недостаток времени, психологический климат коллектива, индивидуальные интересы отдельных сотрудников, качество оснащённости рабочего места и многие другие. Поэтому важно ещё на ранней стадии формирования профессионального опыта заложить студенту качества, позволяющие оперативно действовать в обстановке нестандартной, осложнённой теми или иными обстоятельствами. Для этого в учебный процесс внедряются учебные методы, основывающиеся не только на диалоге между педагогом и учащимся, но ориентированные на согласованность действий между самими учащимися. Такие методы, построенные на принципе интеракции учат студента объективно оценивать реальную обстановку.

Чтобы поспособствовать получению студентом первоначального профессионального опыта и формированию у него базовых профильных навыков, как нельзя лучше, подходит метод анализа конкретных ситуаций. В современной педагогической литературе его также называют методом ситуационного анализа, кейс-метод или *case-study* (от англ. *case* – случай, обстоятельство).

Изначально метод анализа конкретных ситуаций был опробован в области изучения права. Затем, постепенно приобретая популярность, этот метод стал заимствоваться преподавателями и других дисциплин. Сейчас применение кейс-метода актуально даже для таких областей, как экономика, журналистика, психология и даже медицина.

Многие авторы подчёркивают, что обязательным условием кейса, должно выступать противоречие, проблема или их совокупность, построенные на реальных фактах.

Суть метода, построенного на изучении и анализе конкретных ситуаций, основывается на том, что ситуация, предложенная для решения, включает в себе не только ту или иную практическую проблему, но и способствует актуализации ранее приобретенных знаний, необходимых для её решения. Важным условием в выборе таких учебных ситуаций становится неоднозначность или вариативность их решения. Опираясь на совокупность всех составляющих ситуации, обучаемые путём дискуссии должны выработать решение, оптимально отвечающее всем условиям.

Целью метода ставится анализ предлагаемой ситуации и поиск наиболее эффективного её решения, которое можно применить на практике. Обучающиеся стараниями группы должны проанализировать ситуацию, разобраться в сути, выявить основные и побочные проблемы, предложить возможные решения и выбрать лучшее из них [3].

Кейс-метод имеет практическую направленность. Он даёт возможность применять теоретические знания для того, чтобы решать задачи практического характера. Иными словами, студент, находясь еще в стенах вуза, получает практический опыт работы в самых разнообразных и нестандартных производственных ситуациях.

С помощью данного метода можно наиболее результативно усвоить учебный материал, так как в процесс вовлечены все обучаемые, причем такое участие достаточно эмоционально. Кейс-метод имеет много схожего с деловыми играми и по сути своей является «разновидностью групповой исследовательской аналитической деятельности, проектной технологии, порождающей эффект синергии» [4, с. 83-84].

Ещё одним немаловажным преимуществом использования кейс-метода в учебном процессе является то, что он, помимо основных вопросов, изучаемых дисциплиной, способствует развитию ряда компетенций будущего специалиста, отражённых в требованиях к результатам освоения образовательной программы.

Метод моделирования, интегрированный в кейс-метод, позволяет, опираясь на исходные данные кейса, построить прообраз ситуации, вымышленной или реально существующей, с целью дальнейшего её анализа и объяснения явлений и процессов, послуживших созданию этой самой ситуации.

Использование метода системного анализа, логично вытекает предыдущего. Этот метод позволяет определить составляющие элементы ранее выстроенной модели и степень их значимости в процессе взаимодействия между ними.

Мысленный эксперимент даёт возможность виртуально преобразовать ситуацию, посредством внесения различных изменений в её составляющие, что в свою очередь позволяет представить, как эти изменения могут повлиять на характер взаимодействия между этими составляющими и, как следствие, на конечный результат.

Метод описания позволяет формулировать и фиксировать результаты анализа или условного эксперимента

посредством понятий, знаков, схем и цифр. Путём описания студенты смогут придать разбираемой ситуации форму, удобную для дальнейшей рациональной обработки.

Проблемный метод обучения имеет целью и способствует выявлению проблем, находящихся в корне изучаемой ситуации.

Использование метода классификации в решении кейса поможет классифицировать проблемы, например, по их источникам, степени сложности, очередности решения и т.д.

Игровые методы обучения, как одна из составляющих кейс-метода, помогают обучаемым получить представление о возможных поведенческих реакциях участников ситуации и, при необходимости, выработать альтернативные действия.

Метод «мозгового штурма» даёт участникам процесса обучения сгенерировать максимальное количество возможных идей для выхода из условно сложившейся, смоделированной ситуации. Впоследствии, путём дискуссии, участники процесса смогут выбрать одно или несколько наиболее оптимальных решений.

Метод дискуссии активизирует процесс освоения материала. В процессе обсуждения той или иной проблемы, спорного вопроса каждый участник дискуссии оппонирует своему собеседнику, аргументировано отстаивая правоту своей точки зрения. В результате стороны должны будут прийти к общей, приемлемой для всех точке зрения [1, с. 9-12].

Все вышеперечисленные дидактические приёмы, интегрированные в кейс- метод, в свою очередь способствуют более эффективному усвоению учебного материала и, как следствие, формированию и развитию следующих свойств личности: критического и творческого типов мышления; опыта сравнения различных подходов к решению одной проблемы и ведения конструктивного диалога; способности определить характер ситуации, предвосхитить её развитие и, тем самым, минимизировать издержки и затраты на её решение; способности формулировать собственное мнение; формированию системы ценностей и жизненных навыков, составляющих основу компетентности будущего специалиста.

Смысл кейс-метода, заключается в том, что ситуация, предложенная для решения, включает в себя не только ту или иную практическую проблему, но и способствует актуализации ранее приобретенных знаний, необходимых для её решения. Важным условием в выборе таких учебных ситуаций становится неоднозначность или вариативность их решения. Традиционно выработка решения происходит в процессе дискуссионной деятельности студентов в составе малых групп. Эта деятельность направлена на формирование диалогового и коммуникационного навыков, а также выработку умения аргументировать свою позицию. Метод «case-study» дает возможность применять теоретические знания для того, чтобы решать задачи практического характера.

Типология кейс-метода указывают на его многофункциональность и высокую эффективность. посредством применения различных его видов и модификаций преподаватель может добиться активизации у студента того или иного качества. Студенту, для решения различных видов кейсов, требуется применить либо конкретный навык в той или иной области знаний, либо показать умение искать «подводные камни». В иной ситуации необходимо применить свой собственный багаж знаний по теме. Составные кейсы помогают сформулировать логику мышления. Различные источники и оборудование для представления кейсов делают его более наглядным, что в свою очередь, оказывает положительное влияние на восприятие, усвоение и обобщение знаний информации.

Помимо многочисленных преимуществ кейс-метода, необходимо учитывать и некоторые сложности, которые могут возникнуть при работе с ним. Так, например, ряд педагогов указывает на возможные затруднения при работе с кейсами: достаточно много времени уходит на разбор каждой ситуации; в виду того, что традиционные методы обучения не предполагают настолько интенсивной самостоятельной работы, в ряде случаев можно столкнуться с сопротивлением со стороны обучающихся; большое количество сопутствующих вопросов и второстепенных проблем, возникающих по ходу работы с материалом кейса, может сместить вектор внимания обучаемых, отвлекая их тем самым от выработки основного решения; работа с кейсами предполагает наличие знаний не только конкретно изучаемой дисциплины, но также знаний, полученных усвоением сопутствующих предметов.

Таким образом, применение кейса предусматривает групповую работу и выработку коллегиального решения. В основе работы над кейсом лежит анализ ситуации: жизненной или производственной. Анализируя ситуацию, обучаемые должны аргументированно представлять свою позицию по любому вопросу, учитывая мнения коллег. Кейс может не иметь единственного решения, в большинстве случаев все решения правильны, если они обоснованы и ведут к желаемому результату.

Выводы. Таким образом, кейс-метод, наряду с методами тренинга, дискуссии, проектов, ролевых и деловых имитационных игр, портфолио, относится к педагогическим технологиям, построенным на принципе погружения в учебный процесс всех его участников. Использование его в качестве дидактического инструмента при изучении довольно широкого круга вопросов, способствует не только количественному приращению знаний, но и качественному их содержанию. Формирует умение использовать полученные знания в различных практических целях. Помогает будущим специалистам, находясь еще в стенах учебного заведения, приобрести навыки командной работы, сформировать умение генерировать свои собственные идеи и технологии их внедрения, заложит основы умения критично и оперативно работать с большими объёмами разнонаправленной информации.

Литература:

1. Гаджикурбанова Г.М. Анализ подходов к классификации кейсов // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 3 (40). – С. 9-12.
2. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-образовательный. – М.: Рус. яз. – 2000. – В 2 т. – 1209 с.
3. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры): приказ от 21.11.2014 № 1505
4. Плаксина, И.В. Интерактивные образовательные технологии : учеб. пособие для академического бакалавриата / И.В. Плаксина. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2018. – С. 83-84.
5. Сарыбеков М.Н., Сыдыкназаров М.К. Словарь науки. Общенаучные термины и определения, науковедческие понятия и категории: Учебное пособие. Издание 2-ое, доп. и перераб. – Алматы: ТРИУМФ-Т, 2008. – 504 с.
6. Фоменков, А.И. Социология организаций и управления.: Словарь основных понятий. – Смоленск: СГПУ, 2005. – 168 с.

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Лапшова Анна Владимировна

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

преподаватель Уракова Екатерина Андреевна

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

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные вопросы применения компетентного подхода. Обозначаются акценты на формирование социально-профессиональной компетентности будущих педагогов профессионального обучения в системе высшего образования. Подробно изучаются признаки формирования социальной компетентности в образовании. Выделяются и обосновываются компоненты формирования социально-профессиональной компетентности будущих педагогов, содержательно-структурная характеристика, разрабатываются перспективные направления.

Ключевые слова: компетентный подход, социальная компетентность, социально-профессиональная компетентность, педагог профессионального обучения, социально-профессиональная деятельность, профессиональная подготовка, личностная готовность, социально-профессиональные знания.

Annotation. The article discusses topical issues of the application of the competence-based approach. Emphasis on the formation of social and professional competence of future teachers of vocational training in the system of higher education are indicated. Signs of the formation of social competence in education are studied in detail. The components of the formation of the social and professional competence of future teachers, the content-structural characteristics are highlighted and substantiated, promising directions are developed.

Keywords: competence-based approach, social competence, social and professional competence, teacher of vocational training, social and professional activity, vocational training, personal readiness, social and professional knowledge.

Введение. Социально-профессиональная составляющая в условиях образовательной среды часто играет неотъемлемую роль в развитии будущих педагогов. Значение существенных элементов компетентности, условных факторов формирования, определение классификационных видов, обозначение ролевых позиций и значительных характеристик разных видов компетентностей в условиях профессионально-личностной и социально-профессиональной деятельности – основная потенциальная тенденция и задача гуманитарного образования.

Учитывая факт социализации личности, необходимо рассматривать личность будущего педагога в контексте существования социального, обладающего устойчивой социальной компетентностью. Социальная составляющая педагога включает регулярное взаимодействие, общение и взаимопонимание с обществом, как в образовательных кругах, так и в повседневной жизнедеятельности. Поэтому социальная компетентность часто включает в себя такие компоненты как социально-профессиональный, социально-психологический, социально-педагогический, социально-когнитивный.

Актуальность данной тематики говорит о специфической особенности профессионально-педагогической деятельности будущего педагога, предполагает наличие не только профессионально-образовательных компетенций в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом, но формирование статусных социально-профессиональных компетенций, обеспечивающих индивидуализацию и социализацию обучения в вузе.

Формулировка цели статьи – теоретически обосновать и разработать содержание формирования социально-профессиональной компетентности будущих педагогов.

Изложение основного материала статьи. В отечественной психолого-педагогической теории понятие «социально-профессиональная компетентность» используется на сегодняшний день достаточно широко. Так социально-профессиональную компетентность, с точки зрения многих исследователей рассматривают, как способность человека эффективно функционировать, развиваться и социально адаптироваться в социальной жизни, не мешая реализовывать социально-активную профессиональную деятельность через социально-профессиональные направленные перспективы и проекты.

Такое формирование социально-профессиональной компетентности будущего педагога обеспечивает развитие его как профессионала готового к эффективной профессионально-трудовой деятельности в социальном пространстве.

Проблемы формирования социально-профессиональной компетентности студентов-будущих педагогов, а также готовности к социально-трудовой деятельности, реализации профессиональной подготовки будущих педагогов в социуме, формирование профессионально важных социальных качеств личности всегда волновала исследователей-гуманистов. В.А. Сластенин, В.Г. Бочарова, М.И. Лукьянова, М.А. Галагузова, Г.В. Мухаметзянова, В. Торехтия учитывали в своих работах важность научно-методической и технологической профессиональной подготовке будущего педагога. Ставили акцент на структуризации социально-профессиональной компетентности. Расширение границ существенных характеристик этого понятия [1, 4].

Понятие «социально-профессиональная компетентность» определяет основной функционал ее реализации; оно обеспечивает параллельно формирование таких компетентностей как социально-психологическая, социально-коммуникативная, профессионально-коммуникативная, психолого-педагогическая.

По мнению А.А. Бодалева, социально-профессиональная компетентность представляет собой социально-перцептивное общение в образовании через научную картину мира. Обозначим принципиальную значимость такого общения [6]. Социально-перцептивное общение не только способствует формированию социально-профессиональной компетентности педагога, но и имеет важную роль для ряда педагогических профессий, связанных с профессионально-управленческой деятельностью.

Социально-перцептивная составляющая в рамках формирования социально-профессиональной компетентности будущих педагогов включает в себя индивидуально-типологические особенности личности, психологическое состояние и самочувствие личности педагога; эффективные адаптивно-социализирующие факторы приспособления к образовательному пространству; культурологические особенности и межкультурные отличия, а также специализированную социально-психологическую и профессиональную подготовку.

Современные исследователи, изучая такого рода понятие, предполагают обозначать профессиональную деятельность педагога как интегрированный процесс формирования социально-профессиональной компетентности, включающий четыре основных компонента:

- *когнитивно-профессиональный компонент* осуществляет интеллектуально-творческую деятельность, формирует рефлексивно-перцептивные знания. Выполняет функцию развития познавательно-профессиональных способностей;
- *эмоционально-социальный компонент* предполагает осуществление самоорганизующейся деятельности, включающей процессы самооценки и эмпатичных свойств, формирует навыки самопринятия, самообладания и самоотношения. Основная функция рефлексивно-социальная;
- *профессионально-деятельностный компонент* осуществляет формирование социально-значимых и профессионально необходимых умений и навыков. Способствует формированию основных методов, средств и форм организации будущей профессионально-педагогической деятельности. Выполняет организационно-процессуальные функции социального опыта личности;
- *мотивационно-социальный компонент* опирается на запросы общества и желание быть профессионалом – специалистом, определяется через значимость профессионально-педагогической профессии в социальном пространстве. Важнейшим функционалом служит социально-профессиональная самоактуализация в деятельности.

Опираясь на работы авторов, мы наблюдаем однозначное и заслуженное обоснование формирования социально-профессиональной компетентности будущих педагогов [5]. Особенности формирования такой компетентности в системе профессионального образования выделяет критерии и показатели сформированности данной компетентности, а главное обозначение роли в эффективной будущей профессионально-педагогической деятельности в условиях развития студентов – будущих специалистов.

Отметим также существенное значение социально-профессиональной компетентности в будущей профессионально-педагогической деятельности выпускников вуза. Сформированная компетентность обеспечивает психологическую, педагогическую и профессиональную готовность будущих педагогов.

Социально-профессиональная компетентность как важнейший элемент профессиональной деятельности подразумевает приобретение профессионально-педагогического опыта, осознания значимости собственной деятельности и значимости для будущего поколения, способности эмпатичного поведения в субъект-субъектных отношениях образовательного пространства; познания особенностей обучающихся и развития личности [3].

Приоритетными направлениями формирования социально-профессиональной компетентности будущих педагогов должны быть:

- гуманистическая составляющая личности будущего профессионала обеспечивает стремление к профессиональному росту профессионала, стремление к самоактуализации, адекватную педагогическую позицию, формирование значимых ценностей и смыслов, развитие личностной ответственности;
- индивидуальные личностные особенности будущих педагогов; психолого-педагогическая направленность личности; адекватное восприятие мира; потребность воспринимать и принимать окружающих людей; мотивационно-личностная составляющая личности;
- социально-профессиональная позиция будущих педагогов отражает устойчивое осознание и неповторимое представление педагога о самом себе как специалисте-профессионале;
- профессионально-рефлексивная составляющая личности будущего педагога включает умение адекватно оценивать собственное состояние и поведение, так и поведенческие особенности, психологическое состояние субъектов образовательного процесса, умение изучать и осуществлять собственные индивидуально-психологические особенности и понимать разностороннее восприятие и мнения других;
- профессионально-содержательная составляющая личности педагога обеспечивает развитие коммуникативных умений и навыков, психолого-педагогических умений организации социально-образовательного процесса. Формирование социально-профессиональной компетентности будущих педагогов способствует:
 - ✓ увеличению объема знаний; повышению общего качественного уровня образованности; расширению кругозора о себе и окружающем мире;
 - ✓ социально-профессиональному становлению личности педагога, участвующего в полноценных социально-образовательных отношениях, взаимодействующего с различными категориями обучающихся. Выполняющего различного рода социальные роли;
 - ✓ развитию социально-профессиональных, психолого-педагогических и профессионально-педагогических значимых качеств личности педагога, отвечающие за адекватную реакцию на окружающую действительность и стимулирование саморазвития и самосовершенствование.

Обучение социально-профессиональной компетентности представляет собой сложный многогранный интегративный процесс, обеспечивающий овладение профессионально-технологическим, научно-методическим, дидактическим, социально-педагогическим инструментарием [2]. Такой специалист может считаться конкурентоспособным профессионалом на рынке образовательных услуг. Возможность принимать самостоятельное решение, применять нестандартное мышление, целеустремленность, чувство собственного достоинства и владение теоретическими знаниями и практическими навыками способствует свободе выбора будущему педагогу профессиональной среды.

В результате можем говорить, что формирование социально-профессиональной компетентности будущих педагогов – это процесс, действующий по значимым алгоритмам социально-профессиональной деятельности, осуществляющий рефлексивно-перцептивные умения, реализующийся в соответствии с ожиданиями социально-образовательной среды, подчиняющийся изменениям социально-экономических факторов.

Профессионально-педагогическая практическая деятельность обозначает комплексный компетентностный подход к такому роду явлений [7]. Важность здесь имеет теоретическая фундаментальная база, профессиональная подготовка специальных навыков, личностная готовность компетентного специалиста – будущего педагога. В этом случае наблюдается картина, представляющая непрерывную социально-профессиональную практическую деятельность, которая является системообразующим компонентом формирования социально-профессиональной компетентности будущих педагогов. Функциональный компонент формирования социально-профессиональной компетентности проявляется в постоянном овладении современными социально-педагогическими технологиями.

Профессиональная социализация специалистов педагогической сферы предполагает обладание знаниями социальной педагогики, вступать в социально-профессиональное и социально-педагогическое взаимодействие.

Выводы. Таким образом, современное профессионально-педагогическое образование педагогов профессионального обучения должно развиваться в двух направлениях: в аспекте содержания федерального государственного образовательного стандарта высшего образования и в аспекте содержания профессионального стандарта, а также запросов работодателей. Важную роль в этом играет социальный акцент, которые вписывается в профессиональную среду вуза. Необходимо

обеспечить чёткими инструкциями и рекомендациями по формированию социально-профессиональной компетентности будущих педагогов в условиях кардинальных изменений социально-образовательной среды.

Литература:

1. Безюлева Г.В. Профессиональная компетентность: аспекты формирования / Г.В. Безюлева, Н.В. Иванова, М.В. Никитин, Г.М. Шеламова. – М.: Московский психолого-социальный институт, Федеральный институт развития образования. 2005. – 82 с.
2. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход // Образование и наука. – 2014. – №3. – С. 27.
3. Маркова С.М., Наркозиев А.К. Методика исследования содержания профессионального образования // Вестник Мининского университета. – 2019. – Том 7, № 1. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2019-7-1-2>
4. 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. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2019-7-4-14>
5. Сорокин А.Н., Яковлева Е.И., Фильченкова И.Ф., Ширяева Ю.С., Краснопевцева Т.Ф. Компетенции научно-образовательного центра: определение, перечень и структура образования // Вестник Мининского университета. – 2021. – Том 9, № 1. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2021-9-1-4>
6. Хохлова О.А. Формирование профессиональной компетентности педагогов // Справочник старшего воспитателя дошкольного образования. – 2010, №3. – С. 4-8
7. Цыплакова С.А. Профессионально-педагогическое образование и тенденции его развития // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – №56-8. – С. 274-280.

Педагогика

УДК 378.14.015.62

доцент Ларионова Нина Львовна

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

кандидат педагогических наук, доцент Львова Инна Алексеевна

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

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМ ФГОС ВО 3++ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ 54.03.01 ДИЗАЙН

Аннотация. В статье показаны особенности подготовки студентов к проектной деятельности в области ландшафтного дизайна при реализации требований компетентностной модели выпускника по ФГОС ВО 3++ по направлению 54.03.01 Дизайн с учетом индикаторов достижения компетенций.

Ключевые слова: проектная деятельность, профессиональные компетенции, ландшафтное проектирование, дизайн-проект.

Annotation. The article shows the features of preparing students for project activities in the field of landscape design when implementing the requirements of the competence model of a graduate in the Federal State Educational Standard for Higher Education 3++ in the direction 54.03.01 Design, taking into account the indicators of achieving competencies.

Keywords: project activity, professional competencies, landscape design, design project.

Введение. В современном мире всеобщей глобализации и интернационализации профессиональное и художественно-педагогическое образования все больше приобретают практическую направленность, что полностью отвечает актуальным требованиям жизни. В условиях сегодняшней трансформации целей, задач и содержания образования, к учебным заведениям предъявляются новые, более современные требования по подготовке специалистов к профессиональной деятельности. Поэтому важным шагом было принятие ФГОС ВО 3++ по направлению подготовки 54.03.01 Дизайн, утвержденного приказом Министерства образования и науки России от 13.08 2020 года №1015 с учетом профессиональных стандартов. Одним из важнейших видов профессиональной деятельности по ФГОС является проектный, поэтому центральным моментом в реализации учебного процесса становится формирование проектной деятельности студентов на основе компетентностной модели выпускника, соответствующей требованиям ФГОС ВО 3++ по направлению подготовки 54.03.01 Дизайн. В данном стандарте указывается, что профессиональные компетенции формируются на основе профессиональных стандартов, соответствующих области и объектам будущей деятельности выпускников, а индикаторы достижения компетенций устанавливаются образовательным учреждением самостоятельно. Требования к выпускникам определяются с учётом запросов работодателей, рынка образовательных услуг и инновационных технологий и зафиксированы в нормативной базе модернизируемого российского образования.

В направление подготовки 54.03.01 Дизайн входят различные профили, более подробно рассмотрим *Средовой дизайн*. Данную статью мы посвящаем проблематике обучения ландшафтному дизайну, как составляющей части профиля Средовой дизайн, приводим конкретные рекомендации по осуществлению предпроектного анализа и оформлению проектной документации при ландшафтном проектировании с учетом положений профстандарта. В отличие от остальных профилей, по дизайну среды нет утвержденных профессиональных стандартов, поэтому при определении индикаторов достижения компетенций в области ландшафтного дизайна принята ориентация на профстандарт «Ландшафтный архитектор» [4].

Изложение основного материала статьи. Одна из общепрофессиональных компетенций ФГОС ВО 3++ по направлению 54.03.01 Дизайн, это ОПК-4 – Создание авторского дизайн-проекта: дизайнер должен быть способен проектировать, моделировать, конструировать предметы, товары, промышленные образцы и коллекции, художественные предметно-пространственные комплексы, интерьеры зданий и сооружений архитектурно-пространственной среды, объекты ландшафтного дизайна, используя линейно-конструктивное построение, цветовое решение композиции, современную шрифтовую культуру и способы проектной графики [6]. Компетенция наглядно иллюстрирует профили обучения дизайнеров факультета ИЗО и НР МГОУ, это графический дизайн, средовой дизайн и дизайн костюма. В ФГОС ВО3++ по направлению подготовки 54.03.01 Дизайн указывается, что бакалавр должен решать ряд профессиональных задач в соответствии с видами профессиональной деятельности, к которым относятся и создание проектов для объектов ландшафтного дизайна, поэтому средовой дизайнер занимается совокупным проектированием. Это проектирование и декорирование интерьеров жилых и общественных помещений и ландшафтное благоустройство. В связи с отсутствием

профессионального стандарта средового дизайнера, ряд профессиональных компетенций и индикаторы достижения компетенций для данного направления были сформированы на основании профессионального стандарта «Ландшафтный архитектор» (регистрационный номер 1246), который регламентирует создание объектов ландшафтной архитектуры. Это формирование среды населенных мест и межселенных территорий на основе множества факторов, в том числе, и природных составляющих [4].

Обратимся к стандарту «Ландшафтный архитектор», где содержится следующее описание трудовых функций, которое было учтено в индикаторах достижения компетенций:

- выполнение предпроектных и изыскательских работ, разработка проекта отдельных элементов в проектах новых, реконструируемых и реставрируемых объектов ландшафтной архитектуры;
- выполнение комплекса работ по разработке проектной документации, строительству и содержанию объектов ландшафтной архитектуры, их реконструкции и реставрации [4].

Междисциплинарный подход к обучению дизайнеров позволяет добиться хороших результатов в проектной деятельности, так, как только при условии комплексного изучения всех дисциплин выпускник может стать конкурентоспособным на современном рынке труда. Ландшафтное проектирование – синтетический род деятельности, требующий от дизайнера умения мыслить объемно-пространственными категориями как архитектор; разбираться в современных технологиях проведения различных работ, как инженер; это специалист, знающий законы колористики и цветоорганизации, как художник. При этом он должен быть способен создавать художественные композиции с помощью растений, зная их биологические особенности, а конечный результат умело вписывать в естественный ландшафт или городскую среду. Одновременно, необходимо учитывать конкретные условия внешней среды, в которых находится проектируемый объект, включающие природные и антропогенные факторы, влияющие на его формирование.

В процессе обучения студентов активно используются компетенции, сформированные при изучении других дисциплин профессионального цикла, в частности, «Проектирование», «Основ производственного мастерства», «Инженерно-технологических основ дизайна среды» и «Основ декоративной дендрологии».

Вместе с тем, ландшафтное проектирование имеет свои, сугубо специфические особенности, отличающие его от проектирования в интерьере. Создание проекта благоустройства и озеленения любого ландшафтного объекта начинается с разработки общей концепции, которая решается в определенном стиле и воплощает индивидуальный художественный образ. Основным показателем качества любого проекта является возможность его реализации на конкретном объекте, поэтому выпускник должен обладать способностью подготовить полный набор документов по дизайн-проекту для его реализации, это пакет проектной документации, в который входят предпроектные исследования и рабочие чертежи, позволяющие претворить проект в жизнь.

Предпроектный анализ является очень существенным начальным этапом проектирования, который предусматривает определенный алгоритм действий, рассмотрим его более подробно. Предпроектная фаза – это функциональное исследование, проводимое на самой ранней стадии ландшафтного проектирования, когда осуществляется:

1. составление ситуационного плана объекта проектирования (схема планировки территории до благоустройства);
2. градостроительный анализ территории, где определяются площадь, границы объекта, устанавливается категория озелененных территорий (общего пользования, ограниченного пользования или специального назначения);
3. инвентаризация существующих насаждений;
4. инсоляционный анализ территории в условиях застройки;
5. анализ имеющихся элементов благоустройства объекта, МАФ и электроосвещение;
6. анализ размещения инженерных коммуникаций (по СП 42.13330.2016) [5], анализ пешеходного и транспортного движения;
7. функциональное зонирование территории (определяется, на какие зоны будет разбита территория, делается план зонирования);
8. составление баланса территории по планировочным элементам, данные сводятся в таблицу (Табл. 1).

Таблица 1

Баланс территории

№ п/п	Наименование планировочных элементов	Площадь	
		м ²	%
1	Дороги и площадки (в том числе площадки отдыха)		
2	Сооружения		
3	Насаждения		
	а) деревья		
	б) кустарники		
	в) цветники		
	г) газон		
	Итого:		100

На основании предпроектного анализа отмечаются положительные и отрицательные стороны планировки, делаются выводы, к комплексу документов прикладывается фотофиксация объекта проектирования.

Далее разрабатывается проектная документация, в состав которой входят планировочные эскизы, план благоустройства и озеленения, выполненный на основе эскизов, и рабочие чертежи. Распространенное понятие «генплан» применяется только при условии проектирования на данной территории коммуникаций.

Реализация ландшафтного проекта невозможна без пакета рабочей документации (РД), это:

1. Рабочие чертежи:

1.1. дендрологический план (дендроплан, дендропроjekt) с таблицей условных знаков и ассортиментной ведомостью элементов озеленения (Табл. 2):

Ассортиментная ведомость элементов озеленения

№ п/п	Условный знак	Наименование породы (по-русски и по-латыни)	Количество, шт.	Примечание, размер кома, ямы
1	2	3	3	4

1.2. посадочный чертеж привязки растений на участке, или план котлованов, со схемами мест посадки деревьев и кустарников;

1.3. разбивочный чертеж (привязка зон мощения, дорожек и элементов планировки) с ведомостью дорожек и площадок (Табл. 3) и схемами устройства дорожных одежд

Таблица 3

Ведомость дорожек и площадок

Позиция	Наименование	Тип покрытия	Площадь покрытия, м ²
1	2	3	4

1.4. схема мощения и конструкции дорожных одежд (с детализацией вариантов укладки материалов (по видам дорожных одежд);

1.5. рабочий чертеж освещения (схема размещения светильников);

1.6. план организации рельефа (проект вертикальной планировки);

1.7. детализация цветников: схемы цветочного оформления в масштабе не менее, чем М 1:50 сопровождаются ведомостью элементов цветочного оформления (Табл. 4).

Таблица 4

Ведомость элементов цветочного оформления

№ п/п	Наименование	Площадь, м ²	Количество высаживаемых растений
1	2	3	4

2. Дополнительные чертежи:

2.1. схема системы полива (полуавтоматического или автоматического);

2.2. проект ливневой и дренажной систем;

2.3. схема устройства подпорных стенок и лестниц (при наличии);

2.4. детальная разработка отдельных элементов планировки (альпинария, водоема и т.п.).

3. Ведомость МАФ (малых архитектурных форм) (Табл. 5).

Таблица 5

Ведомость МАФ

№ п/п	Номенклатура МАФ	Размещение	Количество	Примечание
1		2	3	4

При защите выпускных квалификационных работ по объектам ландшафтного дизайна, студенты демонстрируют навыки применения современных проектных технологий в ландшафте, приемы стилиевой разработки эскизов ландшафтных композиций в рамках ситуационного плана. Проектный метод готовит будущих специалистов к решению практических задач по созданию ландшафтных комплексов, формированию эмоционального климата среды в открытом пространстве, созданию экологически чистых условий окружающей среды, а наличие творческой составляющей в проектах обусловлено комплексным подходом к обучению, при котором совмещается преподавание художественных и проектных дисциплин.

В процессе защиты выпускной квалификационной работы дипломники демонстрируют сформированные в процессе обучения компетенции: универсальные, общепрофессиональные и профессиональные, необходимые им для последующей самостоятельной деятельности по обеспечению комфорта людей, а также навыки в решении специфических задач, возникающих в сфере городского интерьера и экстерьера.

Выводы. Совокупность запланированных результатов обучения по дисциплинам (модулям) и практикам должна обеспечивать формирование у выпускника всех компетенций, установленных программой бакалавриата [6]. В полной мере общепрофессиональная компетенция ОПК-4 реализуется на защите выпускной квалификационной работы (ВКР), это завершающий этап обучения. Важнейшей целью написания студентом данной работы является углубление, закрепление и систематизация теоретических знаний и практических умений, полученных им по основной образовательной программе и признание качества и уровня подготовки выпускника, отвечающего требованиям профессионального рынка труда к специалистам соответствующего профиля.

Выпускная квалификационная работа по направлению подготовки 54.03.01 – Дизайн, профиль Средовой дизайн, предусматривает разработку и выполнение оригинальных дизайн-проектов для объектов интерьерной, архитектурно-пространственной среды и ландшафтного дизайна. ВКР представляет собой практическую проектную часть и пояснительную записку к ней, в которой дипломник показывает определенный уровень владения теоретическими знаниями,

практическими умениями и навыками проектной деятельности, позволяющий ему самостоятельно решать профессиональные задачи.

Актуальность все возрастающей роли ландшафтного проектирования обусловлена развитием научно-технического прогресса, и общества в целом, при этом дизайнер должен быть компетентен не только в вопросах художественного, но и материального проектирования.

Стабильный интерес заказчиков к проектированию в области ландшафтного дизайна и специфика обучения во МГОУ дизайнеров не только проектным, но и художественным дисциплинам, дает очень хорошие результаты, выгодно отличающие наших выпускников от других молодых специалистов. Они способны осуществлять не только необходимую проектную деятельность, но и имеют все навыки для творческого подхода к реализации поставленной задачи, в том числе для презентации проектной части в формате 3D в виде визуализационных материалов.

Литература:

1. Ларионова, Н.Л. Значение теоретической составляющей обучения при освоении программы «прикладной бакалавриат» / Н.Л. Ларионова, Н.С. Львова // Дизайн-образование – XXI век: Материалы Международной научно-практической конференции, Белгород, 23 сентября 2019 года / Ответственные редакторы З.Ю. Черная, Ю.А. Легеза, М.К. Шемякина, Т.Ю. Афанасьева. – Белгород: БГИИК, 2019. – С. 83-90.

2. Львова, Н.С. Образовательные пространства - проблемы и задачи благоустройства / Н.С. Львова, И.А. Львова, Н.Л. Ларионова // Педагогика искусства. – 2019. – № 2. – С. 112-121.

3. Потаев Г.А. Архитектурно-ландшафтный дизайн. Теория и практика. – М.: ФОРУМ; ИНФРА-М, 2019. – 319 с.

4. Профессиональный стандарт Ландшафтный архитектор (регистрационный номер 1246) https://classdoc.ru/profstandart/10_architect/professionalstandarts_1246/ (дата обращения 23.03.2021).

5. СП 42.13330.2016 Градостроительство. Планировка и застройка городских и сельских поселений. Актуализированная редакция СНиП 2.07.01-89* <https://docs.cntd.ru/document/456054209> (дата обращения 24.03.2021).

6. ФГОС ВО 3+++ по направлению подготовки 54.03.01 Дизайн, утвержденный приказом МИНОБРНАУКИ РОССИИ от 13.08.2020 года №1015. <http://www.masu.edu.ru/upload/iblock/980/54.03.01.pdf> (дата обращения 23.03.2021).

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Левченко Наталия Валерьевна

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

старший помощник прокурора города Калуги, советник юстиции Терентьева Наталья Юрьевна
Прокуратура Калужской области (г. Калуга)

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ АСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Аннотация. В статье рассмотрена актуальная проблема, связанная с асоциальным поведением молодежи. Проведен опрос студентов, педагогов, родителей детей, обучающихся в организациях образования городов Тулы и Калуги. Авторами описывается алгоритм профилактики асоциального поведения учащихся общеобразовательных учреждений. Алгоритм поэтапной подготовки будущих педагогов к профилактической деятельности включал в себя четыре этапа (подготовительный, реконструктивный, закрепляющий, заключительный). Определены приоритетные компоненты, которые необходимы для успешного протекания педагогической профилактики, а также описаны превентивные компетенции, которые должны быть сформированы у педагогов для осуществления профилактики асоциального поведения учащихся. Работа была проведена со студентами вуза, которые учатся на педагогических направлениях подготовки. Данные исследования позволяют говорить об эффективности разработанного комплекса мероприятий, направленных на подготовку студентов к работе по профилактике асоциального поведения учащихся общеобразовательных организаций.

Ключевые слова: профилактика, асоциальное поведение, педагоги, практические занятия, общеобразовательная организация, учащиеся, превентивная педагогика, девиантное поведение.

Annotation. The article deals with the actual problem associated with the asocial behavior of young people. A survey of students, teachers, parents of children studying in educational institutions in the cities of Tula and Kaluga was carried out. The authors describe an algorithm for the prevention of asocial behavior of students of general education institutions. The algorithm for the stage-by-stage preparation of future teachers for preventive activities included four stages (preparatory, reconstructive, reinforcing, final). The priority components that are necessary for the successful course of pedagogical prophylaxis have been determined, and preventive competencies have been described, which should be formed in teachers for the prevention of asocial behavior of students. The work was carried out with university students who study in pedagogical areas of training. These studies allow us to speak about the effectiveness of the developed set of measures aimed at preparing students for work on the prevention of asocial behavior of students of general education organizations.

Keywords: prevention, antisocial behavior, teachers, practical exercises, general educational organization, students, preventive pedagogy, deviant behavior.

Введение. Важность и значимость научной разработки проблемы педагогической профилактики асоциального поведения обучающихся общеобразовательных организаций бесспорно актуальна и реализуется в разработке и реализации нормативно-правовых документов (Федеральный закон РФ от 29.12.2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»; Федеральный закон от 24.06.1999 г. №120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних»; Постановление Правительства РФ от 27.07.1996 г. № 906 «О федеральных целевых программах по улучшению положения детей в Российской Федерации»; Подпрограмма «Профилактика безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» Федеральной целевой программы «Дети России») [1, 2, 3, 4].

Современная политика Российской Федерации, Министерства образования и науки по вопросам системной профилактики асоциального поведения учащихся молодежи, декларирует, что в ходе реализации обозначенных документов следует обеспечить защитно-охранительный механизм, поддержку и психолого-педагогическую помощь родителям и детям, а также осуществлять профессиональную подготовку (переподготовку) педагогических кадров организаций образования, связанных с вопросами профилактики асоциального поведения обучающихся и его коррекции, происходит уход от карательной-превентивной политики в сфере профилактики асоциального отклоняющегося поведения. Все эти меры реализуются в различных субъектах и на всех уровнях и этапах образования Российской Федерации.

В современных реалиях в общеобразовательных учреждениях можно заметить недостатки в реализации профилактики асоциального поведения, также не в полной мере уделяется внимание подготовке педагогов к работе с такими детьми и их родителями. В целом можно сказать, что на сегодняшний день будущие педагоги (студенты) не подготовлены к профилактической деятельности асоциального поведения учащихся и образовательные организации нуждаются в усовершенствовании превентивной подготовки. Также, наряду с некоторыми положительными результатами, в рамках исследуемого вопроса, наблюдается изменение направленности поведения учащихся общеобразовательных учреждений в сторону асоциального содержания поведения и форм его проявления.

Изложение основного материала статьи. Мы провели исследование на базе 8 общеобразовательных организаций города Тулы и Калуги и по данным опроса педагогов образовательных учреждений и родителей учащихся мы можем констатировать тот факт, что 30% обучающихся (192 наблюдаемых социально запущенных девианта) характеризуется низкой мотивацией к обучению. Также мы можем увидеть прогрессирующую динамику в социальном поведении (опоздание на урок) и не успеваемость по учебным дисциплинам учащихся. В ходе бесед с классными руководителями можно обратить внимание на то, что есть жалобы на пререкания с учителями. Отмечены факты употребления спиртных напитков и наркомании, появления бродяжничества, ухода со школы. У большинства респондентов (65%) наблюдается компьютерная зависимость и такие проявления в коллективе как буллинг (15%). Среди молодежи эти социальные отклонения в поведении обучающихся являются, как правило, переводами учащихся из одной школы в другую и развития у них негативных качеств личности.

Сегодня также мы видим, что увеличиваются проявления негативного поведения и для каждого пятого обучающегося общеобразовательной организации характерны ярко выраженные их социальные признаки, выражающиеся в различных видах деятельности. Так, в общеобразовательных организациях города Калуги и Тулы в 2018-2020 годах количество выпускников, которые не желают в жизни развиваться: дальше трудиться, учиться и служить, возросло в несколько раз (в 2, 4 раза). Также стало больше детей, которые имеют отклонения в психической сфере, их число тоже возросло в 1,5 раза. Все чаще можно встретить детей, которые имеют трудности в обучении, что связано также с неудовлетворительным психическим состоянием (данная статистика возросла в 2, 3 раза). В этой печальной статистике можно увидеть и то, что появилось очень много правонарушений, связанных с алкогольным опьянением молодых людей и как показывают превентивная практика – это дети шестых-восьмых и также это обучающаяся девятых-десятых классов и выпускники организаций общего образования. Дети данного возраста чаще всего попадают в асоциальные группы и являются объектами превентивной педагогики.

Все перечисленные проблемы, связанные с асоциальным поведением в молодежной среде, возникли, в связи с тем, что у педагогов общеобразовательных организаций превентивная культура находится на низком уровне. Мы провели опрос студентов 2-4 курсов вузов (270 человек), обучающихся на педагогических направлениях (город Тула и Калуга). В целом, будущие педагоги знают обо всех возможных видах правонарушений и видах отклоняющегося поведения учеников (98%), но на практике они не подготовлены к профилактической деятельности асоциального поведения учащихся (88% респондентов). У будущих педагогов отсутствует уверенность в собственных возможностях по исправлению поведения и качеств личности учащихся (93%).

Наше исследование было направлено на профилактику асоциальных явлений среди обучающихся молодежи и подготовку будущих педагогов к профилактике наркомании, токсикомании, правонарушений, пьянства, агрессивности, конфликтности. Вместе с тем, проведенное исследование направлено на снижение роста различных асоциальных проявлений в отклоняющемся поведении учащихся молодежи, а также на уменьшение количества «трудных» обучающихся в образовательных организациях.

Нами реализованы различные подходы к данному явлению, а при разработке превентивной теории применены современные исследования данной области знаний. Стоит отметить также и тот факт, что мы устанавливаем связь между педагогической профилактикой и другими педагогическими процессами и непосредственным применением различных подходов к данному процессу.

Также были учтены такие характерные особенности работы по подготовке будущих педагогов к профилактике асоциального поведения учащихся как:

- целостность, которая проявляется в проведении профилактики асоциального поведения в единстве с другими педагогическими процессами;
- структурность, которая обуславливается процессуальной стороной и не столько разнообразием элементов, сколько их связями и отношениями.

Также это взаимозависимость структуры и результатов процесса, которая будет являться составляющей для детей, которые взаимодействуют друг с другом в общеобразовательных организациях:

- иерархичность, которая приобретает ценность в том случае, когда каждый элемент педагогической профилактики используется во взаимосвязи.

Приоритетные компоненты, которые необходимы для успешного протекания процесса педагогической профилактики:

- целевой;
- функционально-содержательный;
- деятельностный;
- методический;
- аналитико-результативный.

Целевой компонент реализует многообразие целей и задач процесса педагогической профилактики отклоняющегося поведения обучающихся.

Функционально-содержательный компонент реализует смысл, который вкладывается в общую цель и в отдельные задачи, что позволяет реализовать его на основе определенных закономерностей, противоречий, принципов, функций.

Деятельностный компонент – как воздействие и взаимодействие педагогических кадров и учащихся, их сотрудничества без которого не может быть реализован конечный результат превентивной педагогики в общеобразовательных организациях.

Методический компонент – как совокупность методов, средств, форм и приемов, а также свойств профилактической профилактики.

Аналитико-результативный компонент, который отражает эффективность протекания процесса профилактики и характеризует эти результаты, которые достигнуты в соответствии с поставленной целью и задачами общеобразовательной организации.

Данная процессуальная структура разработана для превентивного процесса и состоит из ряда компонентов, которые тесно взаимосвязаны с друг другом и имеют структурную зависимость. Реализуются данные компоненты только в своей совокупности, а результатом педагогической профилактики будет являться деятельностный компонент, который будет

включать в себя все методы превентивных воздействий и взаимодействий учащихся и педагогов, а также руководителей и специалистов органов исполнительной власти городских округов, директоров, педагогов общеобразовательных организаций и родителей или лиц их заменяющих [5].

Предупреждение асоциального поведения предполагает взаимодействие и продуктивную работу всех заинтересованных лиц. Так, органы исполнительной власти взаимодействует с региональными ведомственными органами, ведомственными комиссиями, а также с органами исполнительной и представительной власти муниципального уровня и с общественными объединениями, организациями. Данные компоненты и их реализация в учебном процессе студентов призваны повысить эффективность управления в сфере образования по проблеме профилактики отклоняющегося поведения обучающихся и могут быть использованы также в работе субъектов органов исполнительной власти Российской Федерации.

Для того чтобы результат был очевиден у будущих педагогов должны быть сформированы превентивные компетенции, которые включают в себя:

- превентивные знания о теоретических основах данного процесса, который, в свою очередь, включает в себя предупреждение и преодоление асоциального поведения;

- превентивные умения, которые выражаются в умении прогнозировать, осуществлять профилактику, диагностику, коррекцию превентивной деятельности с детьми с отклоняющимся поведением;

- превентивные навыки, которые реализуются в практической деятельности, направленной на предупреждение и предотвращение асоциального поведения учащихся;

- превентивные качества личности, такие как: оптимизм, тактичность, этичность, вера в изменение поведения трудных обучающихся, профессионализм.

Алгоритм поэтапной подготовки будущих педагогов к профилактической деятельности заключался в реализации нескольких этапов.

1. Подготовительный этап.

Длился неделю и помогал адаптировать будущих педагогов общеобразовательных организаций к практической деятельности по профилактике отклоняющегося поведения обучающихся. В данном случае методическим инструментарием выступало наблюдение, изучение результатов обучения и практической деятельности. Также на данном этапе проводились лекции, практические и групповые занятия. На практических занятиях специалистами исполнительной власти субъектов Российской Федерации, а также руководителями и педагогическими работниками общеобразовательных учреждений и специалистами реабилитационных центров по вопросам профилактики асоциального поведения обучающихся были проведены ряд мероприятий. Прежде всего, это педагогическая организация, содержание и методика профессиональной подготовки по вопросам профилактики асоциального поведения. Здесь включались также вопросы психологических основ организации данной работы и медицинские аспекты ее организации. Здесь сформировались реальные представления о сущности содержания и структуре профессиональной подготовки различных категорий педагогов, также включалась методика изучения личности обучающихся с отклоняющимся поведением, изучение причин и факторов такого поведения. Также были изучены основные правовые и нравственные нормы социального поведения обучающихся, уголовная и правовая ответственность за асоциальными фактами в поведении. Реализована была разработка и применение отчетов по итогам профилактики асоциального поведения и также разъяснены правила поведения в школе и дом. Данный отчет содержал в себе результаты профессиональной деятельности специалистов, он был составлен с учетом нескольких направлений (о качестве подготовки педагогов к деятельности с асоциальными обучающимися, а также итоги изучения обучающихся и вариант составления первоначального представления о положительных и отрицательных сторонах поведения детей с отклоняющимся поведением).

2. Реконструктивный этап.

Длился 2 недели и был направлен на изучение асоциального поведения обучающихся и обеспечение их адаптации к условиям обучения в общеобразовательных организациях и поведении их в семье.

В конце данного этапа на практических занятиях была продолжена организация содержания и методика реализации работы студентов, направленная на профессиональную подготовку профилактики асоциального поведения обучающихся в общеобразовательных организациях. Будущими педагогами изучались психологические основы организации данного процесса, медицинские основы изучаемого аспекта. Профилактическая деятельность включала превентивно-педагогическую подготовку педагогов, а также тщательное продумывание размещения трудных обучающихся в учебных классах и школах, учёт особенностей поведения во время учебы в образовательных организациях, выявление позитивных сдвигов поведения и опора на них, определение причин и следствий социальных отклонений и проведение запланированных мероприятий профилактики и коррекции поведения, а также обращение внимания на обучающихся у которых есть трудности в учебе, возможно пострадавшим от грубости в семье или от некомпетентных действий педагогических работников, дети которые участвуют в школьных конфликтах. На площадках проводилось еженедельное заслушивание вариантов проведения активной индивидуальной работы с учащимися, а также организация помощи в самоисправлении. Отчеты предполагали самостоятельное изучение студентами накопленного опыта по данной теме и на этой основе составление плана искоренения социальных форм поведения обучающихся и постановку прогноза о выявлении асоциальных признаков.

3. Закрепляющий этап.

Длился 2 недели и был направлен на обучение организации содержанию и методике предупреждения и преодоления социальной запущенности у обучающихся. На практических занятиях реализовывалась превентивная деятельность, которая включала в себя наблюдение за поведением обучающихся и реализацию алгоритма профилактических влияний в деятельности специалистов в коллективе класса или группы, в индивидуальной воспитательной деятельности, в самой профилактике своего поведения. Будущие педагоги разрабатывали систему мероприятий, которые носят комплексный характер и направлены на предупреждение социальных трудностей несовершеннолетних. В отчете были отражены результаты профессиональной деятельности специалистов органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, руководителей и педагогических работников образовательных организаций, которые были изучены студентами.

4. На заключительном этапе в рамках практических и индивидуальных занятий была организована деятельность, включающая в себя создание учебных модулей обучения и сопровождения педагогических работников по вопросам профилактики асоциального поведения обучающихся и обеспечения связи с трудными обучающимися. В итоговом эссе студентами были отражены полученные результаты будущей профессиональной деятельности, связанных с профилактикой вопросов о негативных аспектах в поведении учащихся общеобразовательных организаций.

На каждом занятии присутствовали представители педагогической организации и также несколько специалистов по вопросам профилактики асоциального поведения обучающихся (не менее 2 докторов и кандидатов педагогических наук или специалистов). Группа подбиралась в количестве 15-20 человек и работа велась одновременно со всеми. Возглавлял группу один из ведущих специалистов в области превентивной педагогики. Рекомендации, которые реализовывались на занятиях

имели психологическую, педагогическую и медицинскую основу. Данные рекомендации предполагали, что студенты научатся предупреждать и преодолевать асоциальные явления в общеобразовательной организации, выявлять факты такого поведения и оказывать помощь детям в самоисправлении.

Выводы. В нашем исследовании были разработаны и внедрены учебные модули, которые помогут реализовать намеченные цели. Данные учебные модули состоят из нескольких компонентов. Прежде всего, это рабочая программа модуля. Средствами данного модуля являются технологическое обеспечение модуля, организационно-методические рекомендации по проведению всех видов работ, методические рекомендации по изучению модуля, содержания самого модуля, порядок изучения его тем, а также тематика итогового эссе.

Нами были разработаны компоненты профилактической компетентности студентов, которые включали в себя когнитивные знания о сотрудничестве и знания, направленные на выявление и разрешение асоциальных форм поведения обучающихся, умения анализировать результаты своей деятельности, а также умение решать сложные превентивные задачи сотрудничества, оказывать помощь всем субъектам и объектам в организации образования и формировать у учащихся невосприимчивость к негативным формам поведения а также обсуждение результатов профилактической деятельности. Оценочно-результативный компонент помог студентам выработать умение откликаться на запросы обучающихся с ассоциативным поведением и определять профилактические цели и направлять их на получение запланированных результатов.

Наше исследование было направлено на подготовку будущих педагогов к педагогической профилактике асоциального поведения учащихся, которая была рассмотрена с точки зрения превентивной педагогики и реализована в современных условиях обучения в вузе. Повторное анкетирование студентов показало нам, что будущие педагоги стали проявлять больше готовности к профилактической деятельности асоциального поведения учащихся (показатель улучшился на 62%), у 65% респондентов появилась уверенность в собственных возможностях по исправлению асоциального поведения и негативных качеств личности учащихся, что свидетельствует о готовности будущих специалистов к работе и с данными категориями детей.

Литература:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М.: Омега. – Л., 2014. – 134 с.
2. Федеральный закон «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних»: [принят Государственной думой РФ 21 мая 1999 г. №120-ФЗ].
3. Постановление Правительства РФ № 906 «О федеральных целевых про-граммах по улучшению положения детей в Российской Федерации»: [утверждено Правительством РФ 27 июля 1996 г.].
4. Подпрограмма «Профилактика безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» Федеральной целевой программы «Дети России»: [утверждено Постановлением Правительства № 172 РФ 21 марта 2007 г.].
5. Левченко Н.В., Соколов И.С. / Проблема готовности к педагогической профилактике асоциального поведения обучающихся в свете компетентностного подхода // Мир образования – образование в мире. – 2017. – № 1 (65). – С. 166-172.

Педагогика

УДК 373.3

доктор психологических наук, доцент Литвиненко Наталья Валерьевна

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

кандидат педагогических наук, старший преподаватель Гасилина Мария Александровна

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

ДИАГНОСТИКА КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДЕЗАДАПТИВНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Аннотация. Актуальность формирования коммуникативной компетентности у старших дошкольников диктуется целевыми ориентиры ФГОС ДО в области социально-коммуникативного развития ребенка, которые должны быть достигнуты к окончанию дошкольного детства. В статье авторы описывают комплекс диагностических методик и заданий, направленных на изучение сформированности у старших дошкольников способностей и умений взаимодействовать со взрослыми и сверстниками. Научная новизна исследования заключается в выявлении особенностей сформированности коммуникативной компетентности у старших дошкольников с дезадаптивным поведением. Важнейшими результатами исследования являются определение особенностей сформированности коммуникативной компетентности у старших дошкольников с дезадаптивным поведением, которые проявляются: в отношениях с воспитателем в тревожности, неуверенности в себе, скованности или агрессии, раздражительности, страхе; в подчиненной, пассивной или доминирующей позиции в игровом взаимодействии со сверстниками, в использовании неконструктивных или некоторых конструктивных средств решения проблемных ситуаций в игре, в трудностях в разворачивании сюжета игры; в отрицательном характере отношений к сверстнику, неадекватном характере реакции на успех или неуспех другого или интересе к сверстнику, его действиям, но без оказания активной помощи ему, в частично адекватном характере на успех или неудачу другого; в неспособности к продумыванию совместных шагов для достижения поставленной цели, к осмысленному согласованию действий друг друга в игре; в отсутствии инициативы по разрешению конфликтных ситуаций, неспособности к диалогу и учету мнений других детей.

Ключевые слова: дезадаптивное поведение, коммуникативная компетентность, диагностические методики, старший дошкольный возраст.

Annotation. The relevance of the formation of communicative competence in older preschoolers is dictated by the targets of the Federal State Educational Standard for Social and Communicative Development of the child, which should be achieved by the end of preschool childhood. In the article, the authors describe a set of diagnostic techniques and tasks aimed at studying the formation of abilities and abilities of older preschoolers to interact with adults and peers. The scientific novelty of the study is to identify the features of the formation of communicative competence in older preschoolers with maladaptive behavior. The most important results of the study are to determine the features of the formation of communicative competence in older preschoolers with maladaptive behavior, which are manifested: in relations with the teacher in anxiety, self-doubt, stiffness or aggression, irritability, fear; in a subordinate, passive or dominant position in the game interaction with peers, in the use of non-constructive or some constructive means of solving problem situations in the game, in difficulties in unfolding the plot of the game; in the negative nature of the relationship to the peer, the inadequate nature of the reaction to the success or failure of another or interest in the peer, his actions,

but without providing active assistance to him, in the partially adequate nature of the success or failure of the other; in the inability to think through joint steps to achieve the goal, to meaningful coordination of each other's actions in the game; in the lack of initiative to resolve conflict situations, the inability to dialogue and take into account the opinions of other children.

Keywords: maladaptive behavior, communicative competence, diagnostic techniques, senior preschool age.

Введение. В современных условиях образовательного пространства важнейшей социально-педагогической проблемой дошкольного образования является формирование личности, способной к бесконфликтному общению и активному участию в коммуникативных ситуациях. Однако ее решение осложняется ростом количества дошкольников с дезадаптивным поведением, у которых возникают коммуникативные трудности во взаимодействии со сверстниками и взрослыми, проявляющиеся в раздражительности, агрессии, эмоциональной несдержанности, в отсутствии инициативы в общении, формальном отношении к правилам и нормам поведения в группе детского сада, в пассивном участии в игровой деятельности, в не конструктивном решении возникающих конфликтных ситуациях.

Особенно данная проблема актуальна для такого возрастного периода как старший дошкольный возраст, поскольку он является переходным к младшему школьному возрасту. Ребенку в начальной школе предстоит освоить новый вид деятельности – учебную деятельность, которая носит преимущественно коллективный характер. Ребенок, с не сформированной коммуникативной компетентностью, будет испытывать трудности в процессе вхождения в учебную деятельность.

Изложение основного материала статьи. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования прописаны целевые ориентиры в области социально-коммуникативного развития ребенка, которые должны быть достигнуты к окончанию дошкольного детства. В совокупности они определяют содержание коммуникативной компетентности детей старшего дошкольного возраста и их социально-психологическую готовность к школьному обучению [22].

Коммуникативная компетентность как сложное личностное образование включает в себя социальную и речевую составляющие. Социальная составляющая коммуникативной компетентности проявляется в знании норм и правил поведения, принятых в социокультурной среде, в отношении к ним и способности использовать их в своем поведении. Речевая составляющая коммуникативной компетентности предполагает такой уровень развития речи, который позволяет без труда общаться с другими людьми, используя все свои знания о языке. Коммуникативная компетентность обязательно включает в себя не только вербальные, но и невербальные средства общения и умение их использовать для достижения целей общения.

Анализ научной литературы позволяет рассматривать коммуникативную компетентность как важнейший компонент готовности личности к осуществлению взаимодействия с другими людьми, включающий в себя знания социокультурных норм поведения, умения оценивать самого себя, других людей через взаимодействие с ними и способность выстраивать стратегию и тактику своего поведения в соответствии с особенностями ситуации общения [4, с. 10].

В структуре коммуникативной компетентности детей дошкольного возраста выделяют следующие компоненты: когнитивный, эмоциональный, поведенческий [3].

Когнитивный компонент включает умение ориентироваться в партнерах и ситуациях общения, знания норм и правил культуры общения со сверстниками и взрослыми, следование им в коммуникативной ситуации, знание и использование вербальных и невербальных средств общения в конкретных условиях взаимодействия с партнерами по общению, способность принять точку зрения другого.

Эмоциональный компонент характеризуется положительным отношением к нормам и правилам культуры общения со сверстниками и взрослыми, умением выражать свои чувства социально-приемлемыми способами, управлять своими эмоциями в коммуникативных ситуациях, способностью оценивать коммуникативную ситуацию с позиции другого человека, умением чувствовать настроение другого человека, сопереживать, проявлять чуткость и отзывчивость к другим людям.

Поведенческий компонент включает умения: действовать в коммуникативной ситуации в соответствии с нормами и правилами культуры общения со сверстниками и взрослыми, слушать и слышать собеседника, защищать свою точку зрения, уступать, менять позицию в общении, исходя из конкретной коммуникативной ситуации, согласовывать свои действия с действиями других людей, принимать правильное решение, способность к бесконфликтному общению со взрослыми и сверстниками.

В научной литературе отмечается, что старший дошкольный возраст является показательным в плане изменений взаимоотношений ребенка со сверстниками. Сверстники становятся, по-настоящему нужны ребенку [12]. Эти изменения взаимоотношений ребенка со сверстниками обусловлены:

- высоким уровнем развития устной речи, обеспечивающим взаимопонимание детей и осознанное взаимодействие [7];
- достаточно большим запасом представлений об окружающем мире, выраженностью познавательного интереса, что определяет необходимость получать и осмысливать новую информацию и делиться ею со сверстниками и взрослыми [4];
- возникновением новых форм сопереживания, что связано с развитием эмоциональной децентрации, способности посмотреть на ситуацию с разных точек зрения;
- появлением логики чувств благодаря возникновению «обобщения переживаний», интеллектуализации аффекта;
- развитием таких компонентов волевого действия как способность поставить перед собой цель, принять решение, наметить план действий, проявить усилия при возникновении препятствий на пути движения к цели, оценить свои действия;
- возникновением соподчинения мотивов, что определяет направленность поведения ребенка [13, с. 115; 17, с. 92].

Без сформированности коммуникативной компетентности невозможно достичь таких целевых ориентиров в социально-коммуникативном развитии детей как становление целенаправленности и саморегуляции собственных действий; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых.

В исследованиях отмечается, что сформированная коммуникативная компетентность определяется «степенью популярности ребенка в группе сверстников и проявляется в готовности реализовывать позитивные стратегии в общении со взрослым и сверстниками, общительности, любознательности, социальной адекватности поведения, ярко выраженном интересе к авторитетному взрослому, отсутствие закрытости и отгороженности» [2, с. 31]. Она содействует приобретению у дошкольников таких качеств как доброжелательность, умение поддерживать хорошие отношения, отстаивать свою точку зрения [19], оценивать других и себя и рационально решать возникающие конфликтные ситуации [20].

Формирование коммуникативной компетентности затрудняется тем, что в настоящее время детям дошкольного возраста не хватает «деятельности по интересам и с учетом инициативных предложений, чаще касающихся тематики совместной деятельности со взрослым и сверстниками» [7, с. 41].

В современной научной литературе несформированность коммуникативной компетентности рассматривается как одно из основных проявлений дезадаптивного поведения дошкольников [3]. Ученые описывают дезадаптивное поведение как:

- сложное системное образование, зафиксированное в деформациях основных сфер развития личности, в социальной отчужденности личности, асоциальных формах поведения, а также в нарушении наиболее важных социальных норм [11];
- результат нарушения воспитания и социализации ребенка, выражающееся в не сформированности представлений о правилах и нормах поведения, в заниженной (завышенной) самооценке себя и негативной оценке взрослых и сверстников, негативном отношении к ним и в неумении осуществлять выбор поступков (социально-нравственного характера) в соответствии с социальными нормами [18].

В нашем исследовании дезадаптивное поведение детей старшего дошкольного возраста рассматривается как комплексное образование, которое проявляется в значимых сферах жизнедеятельности ребенка (общение «ребенок-сверстник» и «ребенок-взрослый»). Оно возникает под воздействием таких факторов, как тревожность, агрессивность, неадекватная самооценка, нарушает естественный ход развития ребенка, что выражается в его не подготовленности к обучению в школе [5, с. 8].

В зарубежных исследованиях отмечаются такие проявления дезадаптивного поведения как недостаточное развитие социальных навыков [22], формальное отношение к нормам и правилам поведения, манипулирование ими или отвержение правил и норм поведения [1], недостаточный уровень эмоционального контроля, навыков поведения [23], гиперактивность и невнимательность [24].

Целью нашего исследования является изучение особенностей сформированности коммуникативной компетентности детей 6-7 лет с дезадаптивным поведением.

Исследование было проведено в 2018-2020 гг. в подготовительных к школе группах. Данная работа проводилась в базовых детских садах Института дошкольного и начального образования Оренбургского государственного педагогического университета. В экспериментальной работе принимали участия дети старшего дошкольного возраста 6-7 лет (94 ребенка).

На первом этапе экспериментальной работы решалась задача выявления старших дошкольников с дезадаптивным поведением. Эта задача решалась с помощью наблюдения особенностей поведения детей, насколько они осмысленно используют нравственные нормы во взаимодействии с другими людьми (сверстниками, воспитателем). Подробно этот этап исследования описан в наших публикациях [6; 14]. Было выявлено 43% старших дошкольников с дезадаптивным поведением от общего количества детей, участвующих в экспериментальной работе.

На втором этапе экспериментальной работы решалась задача определения особенностей сформированности коммуникативной компетентности у старших дошкольников с дезадаптивным поведением. Для решения этой задачи использовались метод проблемных ситуаций и методики – «Мозаика» (Е.О. Смирнова) [21], «Игровая комната» (О.М. Дьяченко) [21], проективный рисуночный тест «Мой воспитатель» (Р.Р. Калинин) [10], «Лабиринты» (Е.Е. Кравцова) [9]; диагностические задания «Не поделили игрушку», «Необитаемый остров» и «Интервью» (О.И. Дыбина) [17].

Способность старших дошкольников с дезадаптивным поведением к сотрудничеству со сверстниками изучалась с помощью метода проблемных ситуаций «Мозаика». Этот метод позволил оценить насколько ребенок заинтересован во взаимодействии со сверстником, способен оказывать ему словесную и действенную поддержку, эмпатию и готовность к бескорыстному поведению в совместной игровой деятельности.

Диагностическая методика «Игровая комната» (О.М. Дьяченко) позволила определить уровень сформированности коммуникативных умений детей с дезадаптивным поведением. В ходе наблюдения за детьми в процессе игровой деятельности оценивались инициатива и позиция ребенка в общении, благополучие в общении, развитие игровых навыков.

С помощью проективного рисуночного теста «Мой воспитатель» Р.Р. Калинин изучалась способность старших дошкольников сотрудничать с воспитателями. Рисуночный тест позволил выявить индивидуальное отношение старших дошкольников к педагогу дошкольной организации. Интерпретация результатов проводилась путем анализа рисунка старшего дошкольника. Анализу подверглось изображение педагога дошкольной образовательной организации (его физиогномика, декорирование одежды и прорисованные линии).

Методика «Лабиринты» (Е.Е. Кравцова) позволила определить особенности сотрудничества ребенка со сверстниками. Обработка результатов осуществлялась исходя из особенностей поведения детей: принятия основных правил игры; умения договариваться; умения соотносить свои действия с партнером по игре.

С помощью диагностических заданий «Не поделили игрушку» и «Необитаемый остров» (О.И. Дыбина) оценивали сформированность у старших дошкольников с дезадаптивным поведением умений выходить из конфликтной ситуации, учитывать позицию сверстника, слушать и слышать собеседника, идти на компромисс, предлагать обоснованное решение проблемы и брать на себя роль организатора.

Диагностическое задание «Интервью» (О.И. Дыбина) использовалось для выявления уровня сформированности умений осуществлять коммуникативное взаимодействие с помощью разнообразных средств общения (умений вступать в диалог, развивать его и получать необходимую информацию).

Результаты, полученные с помощью метода проблемных ситуаций «Мозаика» [21] показали, что 20% старших дошкольников с дезадаптивным поведением проявляют интерес к действиям сверстника в игре периодически. Они изредка дают комментарии к действиям партнера. Характер их участия в действиях партнера по игре – отрицательный. Эти старшие дошкольники поддерживают негативные оценки взрослого в отношении ребенка, складывающего мозаику, и вслед за педагогом ругают его. Они проявляют неадекватную реакцию на успех и неудачу другого. Наблюдающий ребенок охотно принимает критику взрослого в адрес сверстника и расстраивается, когда педагог его хвалит. В тех случаях, когда ребенку не хватало мозаики нужного цвета, наблюдающий за игрой партнер по игре оказывал ему помощь. Однако характер этой помощи являлся провокационным. Например, делился со сверстником необходимыми деталями под давлением, неохотно, давал небольшое количество деталей мозаики, которых было недостаточно для завершения игры.

У 19% старших дошкольников с дезадаптивным поведением был зафиксирован интерес к сверстнику, о чем свидетельствуют пристальное наблюдение и активное вмешательство в действия партнера по игре. Но при этом эти дети не оказывают активную помощь и одобрение сверстнику в процессе сбора мозаики. Если у играющего ребенка что-то не получается, то они сравнивают его с собой, отмечая, что у них собрать мозаику получилось бы лучше и быстрее. Эмоциональную реакцию этих дошкольников на успех и на неудачу другого можно охарактеризовать как частично адекватную. Они были согласны как с положительными, так и с отрицательными оценками педагога действий играющего ребенка. А помощь оказывали только тогда, когда сами выполняют задания педагога. Такую помощь можно охарактеризовать как прагматическую.

Лишь 9% старших дошкольников с дезадаптивным поведением продемонстрировали положительный характер участия в действиях сверстника. Они давали позитивные оценки действиям своего товарища, одобряли его, давали советы и

оказывали безусловную помощь, часто по собственной инициативе, не дожидаясь просьбы сверстника, не соглашались с критикой педагога в адрес играющего ребенка.

У 11% старших дошкольников с дезадаптивным поведением по методике О.М. Дьяченко «Игровая комната» [21] был выявлен низкий уровень сформированности коммуникативных умений в процессе игровой деятельности. Эти старшие дошкольники не проявляли инициативы в общении. Они смогли предложить самостоятельно всего одну-две игры, нечеткие по замыслу. Эти дети либо выступали пассивными участниками игры, занимали подчиненную позицию в общении, либо занимали доминирующую позицию в игре, но не могли конструктивно решать возникающие конфликты, учитывать мнение других детей, использовали неконструктивные средства решения проблемных ситуаций (ссоры, споры, повышение голоса, крик). Старшие дошкольники с дезадаптивным поведением из этой группы выбирали для воображаемой игры одного сверстника или одного взрослого. Они с трудом включаются в сюжетно-ролевые игры или в игры с правилами, распределяют и выполняют роли, разворачивают сюжет игры.

У 24% старших дошкольников с дезадаптивным поведением был выявлен средний уровень сформированности коммуникативных умений в процессе игровой деятельности. Дети этой подгруппы предложили две-три игры, но четко объяснить их правила затруднились. В игре они чаще всего занимают подчиненную позицию в общении. Распределение ролей в игре отдают другим детям. Выбирают в качестве партнеров для воображаемой игры двух сверстников или взрослых. Эти дети продемонстрировали умения решать некоторые проблемные ситуации в игре, используя при этом конструктивные средства (умение договориться, учитывать позицию другого ребенка, оказать поддержку). Дети этой группы испытывали трудности в последовательном разворачивании сюжета игры. Положение этих старших дошкольников в системе межличностных отношений можно охарактеризовать как скорее благоприятное: они не занимают лидирующих позиций среди сверстников, но в то же время не находятся в изоляции.

У 8% старших дошкольников с дезадаптивным поведением был выявлен высокий уровень сформированности коммуникативных умений в процессе игровой деятельности. Они проявляют инициативу в общении, занимают лидирующие позиции в игре. Дети этой подгруппы предложили три-четыре игры, при этом достаточно четко объяснили их правила. Они продемонстрировали умения решать конфликтные ситуации в игре, развивать ее сюжет. Дети этой группы популярны среди сверстников, которые часто их выбирают для совместных игр.

Результаты исследования, полученные с помощью проективного рисуночного теста «Мой воспитатель» Р.Р. Калининой [10], показали, что 13% детей старшего дошкольного возраста с дезадаптивным поведением имеют высокий уровень отношения к педагогу. Эти дошкольники, выполняя тест, детально прорисовывали фигуру педагога (все части тела), его украшения и использовали яркие цвета, например, зеленый, желтый, оранжевый, розовый. Следует отметить, что у них наблюдалось желание включиться в процесс изображения педагога, старательность при выполнении рисунка.

У 13% старших дошкольников с дезадаптивным поведением был зафиксирован средний уровень отношения к педагогу. Во взаимоотношениях с педагогом они проявляют тревожность, неуверенность в себе, скованность. Об это свидетельствуют рисунки детей, в которых преобладают такие цвета, как синий и фиолетовые, а также использование нечетких прерывистых линий.

На основе анализа рисунков детей с изображением воспитателя у 17% старших дошкольников с дезадаптивным поведением был выявлен низкий уровень отношения к педагогу. У этих дошкольников проявляется эмоциональное неблагополучие в общении с воспитателем (неуверенность в себе, тревожность, неадекватная реакция на похвалу и порицания педагога, обида на него).

Результаты, полученные по методике «Лабиринты» [9], позволяют констатировать, что 10% старших дошкольников с дезадаптивным поведением не способны к взаимодействию со сверстниками на основе поиска общего способа решения игровой ситуации. Эти дети акцентируют внимание на правилах игры, но постоянно их нарушают; не обмениваются с партнером информацией, чтобы согласовать свои действия и выполнить игровое задание. 14% детей видят партнера по игре, иногда обращаются к нему за необходимой для выполнения игрового задания информацией. Но эти старшие дошкольники не могут выполнить игровое задание, потому что они копируют действия друг друга, но не продумают совместные шаги для достижения поставленной цели. 11% проявили способность к сотрудничеству, но их взаимодействие не носит постоянного характера. Это сотрудничество не основывается на осмысленном согласовании действий друг друга для достижения поставленной в игре цели. На отдельных этапах выполнения задания эти старшие дошкольники пытаются договориться как будто действовать, обмениваются необходимой информацией, но найти общий способ решения игровой ситуации им не удается. 8% старших дошкольников с дезадаптивным поведением способны к взаимодействию в игровой ситуации, потому что они пытаются найти общий способ решения игровой ситуации. Но достичь успеха в игре им мешает соперничество. Поэтому эти старшие дошкольники, обмениваясь информацией, превосходя действия своего партнера, пытаются вырваться вперед. Это обстоятельство нарушает согласованность действий партнеров по игре.

Результаты, полученные по диагностическому заданию «Не поделили игрушку» [17], свидетельствуют о том, что 22% старших дошкольников с дезадаптивным поведением не провоцируют конфликт, но и не проявляют инициативы по его разрешению. 21% старших дошкольников создают конфликтные ситуации, идут на обострение отношений с детьми, не способны к диалогу и прислушиваться к мнению других детей.

Подобные результаты были получены по диагностическому заданию «Необитаемый остров» [17]. 24% старших дошкольников с дезадаптивным поведением стремятся к обсуждению вариантов совместной работы, однако проявляют разногласия в действиях, чаще учитывают лишь свои интересы. Во время решения конфликтов уступают и идут на компромисс, при необходимости оказывают помощь сверстникам. Проявляют знания норм поведения, однако иногда манипулируют ими. 19% старших дошкольников с дезадаптивным поведением не проявляют интерес к мнению других, настаивая на своем. Они не проявляют активность при решении проблемных ситуаций, следуя за инициативой других, провоцируют и вступают в конфликты, от помощи взрослого и сверстников отказываются. У этих детей поверхностные знания о нормах поведения.

Результаты выполнения детьми задания «Интервью» [17] свидетельствуют о том, что 14% детей легко находят контакт со сверстниками, однако более часто с детьми своего пола. Они так же испытывали трудности при вступлении в контакт со взрослыми, чаще это получалось при помощи наводящих вопросов. 29% старших дошкольников с дезадаптивным поведением затрудняются задавать вопросы взрослым, а когда предлагалось поиграть в игру «Интервью» со сверстниками, детям было трудно начать диалог. Дошкольники испытывают значительные трудности, когда нужно высказать свою точку зрения, подвести итог беседы, редко вступают в общение, не проявляя желания к взаимодействию, действуют преимущественно индивидуально.

Выводы. Таким образом, полученные в нашем исследовании результаты позволяют констатировать, что у старших дошкольников с дезадаптивным поведением проявляются:

– в отношениях с воспитателем тревожность, неуверенность в себе, скованность или агрессия, раздражительность, страх;

– подчиненная, пассивная или доминирующая позиция в игровом взаимодействии со сверстниками, использование неконструктивных или некоторых конструктивных средств решения проблемных ситуаций в игре, трудности в разворачивании сюжета игры;

– отрицательный характер отношений к сверстнику, неадекватный характер реакции на успех или неуспех другого или интерес к сверстнику, его действиям, но без оказания активной помощи ему, частично адекватный характер на успех или неудачу другого;

– неспособность к продумыванию совместных шагов для достижения поставленной цели, к осмысленному согласованию действий друг друга в игре;

– отсутствие инициативы по разрешению конфликтных ситуаций, неспособность к диалогу и учету мнений других детей.

Формирование способности к сотрудничеству у старших дошкольников будет эффективным, если в дошкольной образовательной организации реализуются специальные программы, направленные на формирование культуры поведения в группе и во взаимодействии со взрослым, умений слушать собеседника, воспитание дружеских взаимоотношений, устранение внутренней напряженности, формирование уверенности в себе.

Литература:

1. Адлер, А. Индивидуальная психология и развитие ребенка / А. Адлер. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2017. – 166 с.

2. Батенова, Ю.В. Личность дошкольника: коммуникативная компетентность и социальный статус ребенка / Ю.В. Батенова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – Т. 9. № 1(30). – С. 20-31.

3. Биктина, Н.Н. Школьная дезадаптация как следствие психологического неблагополучия образовательной среды / Н.Н. Биктина // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 53-58. – С. 370-375.

4. Гаврилушкина, О.П., Малова, А.А., Панкратова, М.В. Проблемы социальной и коммуникативной компетентности дошкольников и младших школьников с трудностями в общении / О.П. Гаврилушкина, А.А. Малова, М.В. Панкратова // Современная зарубежная психология. – 2012. – Т. 1. – № 2. – С. 5-16.

5. Гасилина, М.А. Воспитательно-образовательная работа с детьми с дезадаптивным поведением / М.А. Гасилина // Начальная школа. – 2019. – № 8. – С. 12-16.

6. Гасилина, М.А., Литвиненко, Н.В. Профилактика дезадаптивного поведения старших дошкольников / М.А. Гасилина, Н.В. Литвиненко // Начальная школа. – 2019. – № 11. – С. 75-79.

7. Деркунская, В.А. Воспитание и развитие дошкольника как субъекта деятельности и поведения в детском саду / В.А. Деркунская // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2019. – № 1 (91). – С. 34-45.

8. Кравцов, Г.Г., Кравцова, Е.Е. Взаимосвязь обучения и развития: проблемы и перспективы / Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова // Культурно-историческая психология. – 2020. – Т. 16. – № 1. – С. 4-12.

9. Кравцова, Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Е.Е. Кравцова. – М.: Педагогика, 1991. – 152 с.

10. Краснощекова, Н.В. Диагностика и развитие личностной сферы детей старшего дошкольного возраста / Н.В. Краснощекова. – Ростов на/Д.: Феникс, 2006. – 304 с.

11. Куликов, В.Б. Деструктивное поведение: теоретико-методологический аспект / В.Б. Куликов // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2006. – № 3 (27). – С. 89-92.

12. Ледовских, Н.К. Сотрудничество дошкольников разного пола как фактор сплочения детской группы / Н.К. Ледовских // Детский сад: теория и практика. – 2014. – № 5. – С. 20-26.

13. Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. – СПб.: Питер, 2009. – 209 с.

14. Литвиненко, Н.В., Гасилина, М.А. Диагностика проявлений дезадаптации детей 6-7 лет к образовательной среде дошкольной организации / Н.В. Литвиненко, М.А. Гасилина // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2017. – № 11 (211). – С. 18-25.

15. Милованова, Н.Г. Теория и практика подготовки педагогов к работе с дезадаптированными детьми: монография / Н.Г. Милованова. – СПб.: ИОВ РАО, 2002. – 292 с.

16. Обухова, Л.А. Социализация детей дошкольного возраста в образовательной модели «Сад детских инициатив» / Л.А. Обухова // Вестник Воронежского института развития образования. – 2018. – № 1. – С. 113-118.

17. Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников. Для работы с детьми 5-7 лет / Под ред. О.В. Дыбиной. – М.: Мозаика-Синтез, 2008. – 64 с.

18. Посохова, С.Т. Психология адаптирующейся личности: монография / С.Т. Посохова. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – 240 с.

19. Римашевская, Л.С. Как развивать сотрудничество дошкольников со сверстниками в процессе совместной детской деятельности / Л.С. Римашевская // Детский сад от А до Я. – 2013. – № 2 (62). – С. 3-18.

20. Смирнова, Е.О. Влияние предметно-пространственной среды на игровую инициативность дошкольников / Е.О. Смирнова // Педагогика. – 2020. – № 3. – С. 72-82.

21. Суровицкая, М.В. Сборник диагностик, направленных на выявление уровня сформированности социально-коммуникативного развития / М.В. Суровицкая. – Камышлов: ГБПОУ СО «Камышловский педагогический колледж», 2017. – 69 с.

22. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г., № 1155 / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М., 2013. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=318172&fld=134&dst=100012,0&rnd=0.3311220368174568#09061847402798775>

23. Ostrov, J.M., Kamper-DeMarco, K.E., Blakely-McClure, S.J., Perry, K.J., Mutignani, L. (2018). Prospective associations between aggression/bullying and adjustment in preschool: Is general aggression different from bullying behavior? *Journal of Child and Family Studies*, 1-14. doi: 10.1007/s10826-018-1055-y

24. Côté, S.M., Larose, M.-P., Geoffroy, M.C., Laurin, J., Vitaro, F., Tremblay, R.E., Ouellet-Morin, I. (2018). Testing the impact of a social skill training versus waiting list control group for the reduction of disruptive behaviors and stress among preschool children in child care: The study protocol for a cluster randomized trial. *BMC Psychology*, 5(1). doi: 10.1186/s40359-017-0197-9

25. Yoder, M.L., Williford, A.P. (2019). Teacher perception of preschool disruptive behavior: Prevalence and contributing factors. *Early Education and Development*. doi: 10.1080/10409289.2019.1594531

УДК 33:378

топ-менеджер Лобашев Игорь Валерьевич

ООО «ТЕТА» (г. Петрозаводск);

кандидат педагогических наук, доцент Лобашев Валерий Данилович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Петрозаводский государственный университет (г. Петрозаводск)

ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОЗДАНИЯ КОМПЛЕКСНОЙ ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ

Аннотация. Статья посвящена вопросам разработки дидактического обеспечения процессов создания комплексной выпускной квалификационной работы. Описываются особенности противоречий индивидуальных методов обучения коллективным характером обучения в вузе. Обозначен вопрос объективности оценивания конечного уровня обученности выпускника вуза. Отмечены пробелы в организации применяющихся в настоящее время систем аттестации выпускников. Выделены изменения в ролевых обязанностях и проявляемых позициях исполнителей выпускных работ и руководителей проектов. Представлены конкретные разработанные методики предназначенные для практической реализации группового выполнения работы, поэтапного сопровождения каждого индивидуального проекта и обеспечения успешной защиты всей совокупности отдельных частей комплексного проекта.

Ключевые слова: дидактика, комплексная работа, методика, оценивание, критерии, аттестация, учебный труд, прагматика, алгоритмичность.

Annotation. Article is devoted to the development of didactic provision processes for the creation of comprehensive graduation qualification work. The peculiarities of contradictions of individual methods of teaching by the collective nature of education at the university are described. The question of the objectivity of assessing the final level of the university graduate's training is indicated. There are gaps in the organization of the graduating systems currently in use. Changes in role responsibilities and the positions of graduation performers and project managers have been highlighted. Specific developed methods are presented for the practical implementation of group work, phased support of each individual project and ensuring the successful protection of the entire set of individual parts of the complex project.

Keywords: didactic, complex work, methodology, evaluation, criteria, certification, training, pragmatism, algorithmic.

Введение. Генеральным направлением модернизации Российской школы является инновационный поиск. Транзитивная экономика, предвзята переход к полноценным рыночным отношениям, потребовала скорейшего разрешения проблем различного уровня в деятельности образовательных учреждений. Обеспечивая полное взаимодействие всех участников образовательного процесса, педагогическая деятельность трансформирует содержание учебных дисциплин в соответствии с принятым стандартом и требованиями социума как непосредственного заказчика интенсификации воспроизводства рабочей силы. Целеполагание создаваемой системы обучения переориентируется с позиций ретроспективного изложения учебной информации на полное раскрытие потенциала обучающегося, подчёркивая его свободу в создании и управлении самим образовательным процессом. Обучение становится антропоориентированным. Всепроницающе и глубоко функционально объединяя элементы ментального и сугубо практико-содержательного опыта обучающегося, оно обеспечивает качественную трансформацию каждого излагаемого учебного сообщения в существенные составляющие гуманитарного, личностного знания.

Изложение основного материала статьи. Специфика подготовки выпускников учреждений высшего профессионального образования состоит, в частности, в необходимости их обучения широкой палитре компетенций, находящихся в строгой корреляции между собой. Выполнение такого достаточно высокого требования, требует подготовки специально обученных педагогических кадров. Определение требований к преподавательскому корпусу, способному обеспечить заданную комплексность обучения будущего специалиста вырастает в достаточно сложную задачу.

Присутствующие в практике образовательного учреждения объективные противоречия между индивидуальным характером восприятия и усвоения учебного материала ограниченной (тем же образовательным стандартом) тематики, индивидуальными, разбитыми на слабо связанные разделы специальных дисциплин, учебными сообщениями при сохранении преимущественно коллективных форм обучения, способствуют хаотической дифференциации и не менее бессистемной интеграции всех элементов учебного процесса. Это обстоятельство не способствует становлению самостоятельно мыслящего и конкурентоспособного профессионала. Предпринимаемые исполнителями современной образовательной парадигмы усилия по совмещению требований сохранения типовой формы управления совокупностью педагогических функций (воспитательной, образовательной и развивающей) и современными требованиями индивидуализации маршрутов обучения каждым обучающимся не приводят к осязаемому успеху [6].

Непрерывно модифицирующиеся (часто радикально) требования к содержанию и формам педагогических концептов приводят к непрекращающимся реконструкциям в целом самой педагогической системы. Создаваемые многочисленные варианты образовательного пространства не отличаются концептуальной законченностью, предьявляемая гамма способов отражения и последующего восприятия интегративной картины мира не достигает своей конечной цели: донесения идеи всеобщего, завершённого знания, заменяя, достраивая его модель в постулатах-терминах научно-научного знания [3].

Преобразование относительно стабильных систем готовых знаний, преподносимых современной педагогической системой в форме набора понятий, алгоритмов, правил и т.д., преимущественно подлежащих запоминанию, выявляет противоречия между сложившимися методами обучения и целостной содержательностью практической профессиональной деятельности, что, в частности, выражается в организации комплексов компетенций выпускника вуза. Отсутствие чётко выраженной и методически совершенной направленности программ обучения на адресное внедрение практических результатов обучения как следствие приводит к скрытому кризису профессиональной экспектации. Кроме того, действующие учебные планы профессиональной школы предписывают выпускнику номинально узкую специализацию, что не позволяет достичь достаточно широкой (согласно требованиям современного рынка труда) качественной подготовки выпускника.

Логическим итогом эволюционного развития образовательных систем и их социального приложения - педагогических технологий, явилось создание и глубокое преобразование форм обучения, способных функционально объединять наиболее продвинутое качество коллективного и индивидуального обучения.

В профессиональном образовании, как эволюция элементов процесса обучения и отражение прогрессивного развития педагогики, находит эффективное воплощение технологизация процесса обучения. Поступательное развитие технологий образования на практике привело к необходимости сообщения обучаемому определённого постоянно увеличивающегося

объёма знаний, позволяющих ему не только преодолеть нарастающие трудности и кризисные проблемы социализации в нынешних условиях транзитивной экономики, но и обеспечивающих необходимый уровень раскрытия базисных понятий достаточный для успешного саморазвития [7].

Определение и назначение этого минимума и последующее оперативное его оценивание составляют одну из главных задач современной педагогики. Принципиально непреодолимое затруднение всей квалиметрии обученности заключается в обеспечении дифференциации задаваемой сложности всех видов и уровней контроля при сохранении обязательной интеграции текущей, рубежной, итоговой и др. аттестаций. Практическое применение аппарата квалиметрии доказывает обязательность дальнейшего исследования характера и параметров насыщения критериев, состава и других характеристик базовых понятий квалиметрии, таких как:

- обученность - характеризующую достаточный суммарный объём знаний, интеллект и на их фоне выделяющую степень владения обучающегося специальными знаниями;

- квалификацию - отражающую требуемый уровень проблемности выполняемой (учебной) деятельности;

- компетенцию – фиксирующую степень соответствия квалификационным требованиям специальных знаний, умений, навыков демонстрируемых обучаемыми (нижний предельный положительный показатель обученности); следует отметить, что на практике фактически в первую очередь решаются вопросы установления компетенции, и лишь затем – определение убедительного уровня профессионализма;

- эффективность влияния на обучающегося процессов и результатов контроля, характеризующую воспитательное следствие утверждения и самоутверждения личности через осознание ею объективности сторонней оценки осуществляемой (выполненной) деятельности (в наипростейшем случае - признание личностью результатов проверки как объективной реальности);

- глубину правомерности применяемых критериев, их дидактической ценности, определяющих убедительность и объективность всей системы оценивания, и в итоге, назначающий статус её правомочности и др.

Существующие системы аттестации не позволяют достичь совершенной гарантии глубокого объективного контроля (оценивания) и одновременного выполнения требований оперативной коррекции уровня обученности выпускников. В корне изменённые нетрадиционными педагогическими обстоятельствами, условия выполнения задач завершающего этапа обучения специалиста могут быть разрешены только в комплексе и подчинённо всем требованиям образовательных технологий. Свобода выбора темы комплексной ВКР (выпускной квалификационной работы) при синхронном подчинении самого выбора и характера работы над ней интересам коллектива делает творчество выпускника более осмысленным, сознательным, продуктивным и ощутимо более результативным. Выполняемая коллективом студентов-выпускников старших курсов, проектируемая работа конструктивно разделяется на отдельные разделы, в совокупности охватывающие отдельную проблему, задачу, предложенный расчёт, поиск решения перспективной идеи. Коллектив разработчиков, как правило, формируется из мини-групп по 2-4 человека при общей численности до 10-15 человек. Структурный анализ методов индивидуального развивающего проблемного обучения позволил выделить и отобрать наиболее действенные и продуктивно формирующие всю систему приёмы, элементы, образующие в совокупности с базисными положениями систем коллективного обучения, основу технологии написания комплексной ВКР [5].

Выделяются следующие характеристики современного подхода к аттестации:

- сохраняется массовое и устойчивое применение преимущественно экзаменационного варианта аттестации выпускников образовательных учреждений;

- прослеживается устойчивая ситуация заинтересованности экзаменаторов в удержании сложившейся процедуры оценивания, что приводит к фактическому жёсткому выхолащиванию самой идеи объективизации оценки;

- вариация форм аттестации выпускников очень ограничена, она в значительной мере стесняет динамику и разнообразие форм и методов контроля, кроме того номенклатура форм и сценарии методов контроля крайне строго оговорена действующим стандартом;

- тенденция перехода профессионального образования к парадигме личностно ориентированного деятельностного обучения продиктовала необходимость разработки и внедрения форм контроля, выявляющих и объективно оценивающих степень участия, ответственность за наличие (приобретение) профессиональных знаний самого обучаемого.

Когнитивная и креативная составляющие деятельности обучаемого, принимающего в составе сложившегося малого творческого коллектива участие в проектировании комплексной ВКР, пересекаются и, накладываясь и, дополняя друг друга, подготавливают базу развития самооценки обучающегося. В этот период ярко утверждается его позиция внутри коллектива, происходит становление чрезвычайно важных для профессионала способностей оценки своего места в коллективе и восприятия результатов объективного анализа реакции коллектива на свою деятельность. Объединённая деятельность преподавателя и обучающегося обеспечивает существенное мотивационное утверждение дальнейшей активизации профессиональной направленности деятельности выпускника и иногда предопределяет достижение им решительного прорыва (на уровне инсайта) в поиске конструктивных решений общей проблемы путём построения собственных доказательств и поиска-синтеза эвристических находок. В этом случае даже значительная интенсификация обучения, в силу присутствия положительных эмоций эмпирического характера разрешения поиска, не перегружает психику обучающегося. Дополнительно необходимо подчеркнуть добровольный характер выбора темы и самостоятельно избираемый уровень трудности исполнения всех разделов проектируемого учебного продукта: здесь в значительной мере начинает утверждаться эффект гуманистической функции создания комплексной ВКР.

Выбор вида выпускных испытаний осуществляется самим обучаемым самостоятельно в режиме неограниченного времени выбора решения. В случае принятия им решения о написании комплексной ВКР он вступает в содружество с одной из малых творческих групп (3-5 чел.), комплектуемых внутри учебной группы с помощью и при участии преподавателя-руководителя разработки комплексной ВКР.

Комплексная ВКР, в известной мере, позволяет преодолеть объективную методическую сложность контроля и оценивания профессиональной подготовки учащихся. Это особо ярко проявляется на заключительных этапах обучения будущего профессионала и характеризует значительную потерю ценностного отношения к знанию, доведённого до уровня конкретного навыка, подчинённого производительному воплощению смысла деятельности. Педагогическая технология создания комплексной ВКР в составе малого коллектива функционально направлена на решение технологической задачи достижения наивысшей производительности совместного учебного труда без значимой потери ощущения новизны его элементов. При этом реализуется форма обучения в виде создания комплексной ВКР, технология написания которой есть частное выражение дидактической системы обучения. Адресно направленная реализация воспитательной и развивающей функций заключительного этапа обучения выпускника обеспечивает значительную ревалюацию исходного уровня ценностной составляющей, прагматически применённых в конечном продукте аттестационной работы, учебных знаний, возвращая им качественно обогащённую эмоционально-гуманистическую педагогическую составляющую процесса обучения. Можно сделать предварительный вывод о том, что этот вид аттестации выпускника образовательного учреждения

способствует более чёткому проявлению и расширенному представлению ценностного смысла образования, как комплексной категории в отличие от более узкого понятия – обучение [2].

Применение рассматриваемой технологии, качественно развивающей основные положения методов проектов, формирует и оттачивает основы технологической культуры, воздействуя в различной степени на всех её участников и исполнителей. Конструируемая дидактическая ситуация позволяет проанализировать более широкий круг показателей обученности обучающегося и качественно изменить процесс контроля уровня обученности выпускника, сделав его многоплановым, более глубоким, перманентным, многоярусным. В этом случае акцент перемещается на личное участие обучающегося, самокоррекцию пути и планированию этапов ликвидации выявляемых пробелов в образовании. Создание технологии написания комплексной ВКР отражает возрастающую деятельностную ответственность, обязанность и потребность всех разработчиков этого «вложения» педагогической системы участвовать в реализации наиболее ответственного этапа формирования специалиста в стенах вуза, управлять воспитанием и профессиональным становлением выпускника образовательного учреждения. Переход от методики к технологико-педагогическому изложению содержания дисциплины позволяет «использовать» некоторую приостановку в количественном развитии тезауруса выпускника на заключительных этапах обучения. В этих обстоятельствах становится возможным обратить усилия на достижение значительного качественного улучшения профессиональной обученности будущих специалистов [4]. При этом контрастно проявляются интегративность, проблемность, контекстность выделенного этапа обучения.

К дидактическим основам технологии создания комплексной ВКР можно отнести:

а) алгоритмичность разработанной и постоянно совершенствующейся педагогической технологии, изначально предрасположенной к стратегии оптимизации и саморегуляции;

б) мобильность, возможность настройки, пластичность и устойчивость в приложении к широкому классу аттестационных работ;

в) возможность оптимальной разбивки учебного материала на отдельные блоки при проведении многоуровневого анализа исходного дидактического материала и самого процесса обучения, основанного на предложенной технологии;

г) чёткий аппарат сравнения, набор матриц создаваемых в процессе реализации отдельных положений предлагаемой технологии, чем обеспечивается исчерпывающе полное раскрытие механизмов и процедур разграничения оценки параметров процесса обучения от результатов, достигаемых группой, либо отдельными личностями (выпускниками);

д) создание достоверного, легко воспринимаемого «портфолио выпускника», представляемого в виде итогов реализации поискового варианта критериально ориентированной оценочно-контрольной функции, чем стимулируется конструирование и наполнение базы данных учебной деятельности обучаемого: в отношении выпускника эффективно реализуется методика «портфолио», производится полная регистрация всех результатов его обучения и отношения самого обучаемого к этим результатам;

е) контролируемую динамику нарастающей трудности задач каждого этапа (контроль осуществляется практически на каждом этапе создания конечного продукта – аттестационной работы);

ж) направленность всех элементов осуществляемого учебного процесса на выявление и компенсацию всех отмечаемых пробелов знаний обучаемого (доучивание выпускника).

Методология построения дидактических систем комплексных ВКР предполагает проектирование технологии их создания на основе принципов научности, всесторонности, систематичности, взаимосвязи учебных предметов, интеграции, дифференциации содержания, технологий, методов и методик обучения. Выполнение этих требований позволило разработать и использовать в процессе создания комплексной ВКР следующие методики:

- критериального отбора вариантов базовой темы разрабатываемой аттестационной работы и перманентных шагов её создания;

- принятия оптимального решения отдельных текущих задач проектирования на проблемно-эвристическом уровне;

- управления и контроля процессом создания органически целостной выпускной работы;

- реализации принятых частных решений, являющихся элементами коллективно-индивидуальных действий;

- нелинейного структурирования и последующей оптимизации учебного процесса;

- методику, стимулирующую применение и последующее раскрытие обучающимся в процессе решения задач разработки и написания аттестационной работы свёрнутых информационных структур, активизирующих креативную деятельность; дополнительно эта методика может быть описана в виде системы, синтезирующей принципы блочно-модульного обучения с элементами развивающего и поисково-исследовательских методов [1].

В качестве подготовительных работ в учебном процессе, в котором предполагается применить итоговую проверку в виде определённой комплексной ВКР, необходимо разработать инновационные механизмы, способствующие интенсификации процесса обучения. На этом этапе для ВКР конкретной тематики применяются процедуры-функции:

- оптимизация последовательности разработки и реализации сегментов и блоков учебной информации и разработка нескольких вариантов порядка проведения учебных занятий;

- двухуровневая система управления процессом проектирования ВКР (сопровождение-наставничество со стороны преподавателя – руководителя проекта и коррекция исполнительских действий со стороны исполнителей через специально создаваемый семинар);

- разработка и поэлементная апробация частных методик создания комплексной ВКР и интерактивного контроля др.

Выводы. Дидактическое наполнение процесса создания комплексной выпускной квалификационной работы предназначено для преодоления некоторого диссонанса требований сложившейся практики оценивания уровня обученности выпускника вуза обучающегося в форме коллективного восприятия учебной информации при сохранении индивидуальной ответственности за приобретённые знания. Для преодоления разрывов в реализации полноты требований подготовки специалиста в соответствии с образовательным стандартом предложены частные решения в форме совокупности «составляющих» методик обладающих достаточной гибкостью и адресностью своей реализации. Применение рассматриваемых дидактических средств позволяет в конечном итоге подчинить управление выделяемой области образовательного пространства достижению цели создания объединённого знания и значительно усилить эффект коллективного учебного труда.

Литература:

1. Ковригина, В.А. Интеграция учебного процесса и исследовательской деятельности / В.А. Ковригина // Приоритетные научные направления: от теории к практике – 2016. – № 3. – С. 53-56.

2. Лазарев, В.С. Деятельностный подход к формированию содержания педагогического образования / В.С. Лазарев, Н.В. Конопина // Педагогика. – 2000. – №3. – С. 27-34.

3. Минкина, В. Информационная культура и способность к рефлексии / В. Минкина // Высшее образование в России. – 1995. – №4. – С. 27-29.

4. Пахомова, С.А. Современные подходы к выполнению выпускной квалификационной работы магистра / С.А. Пахомова, С.Ю. Шевченко, О.И. Манаев // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Машиностроение, материаловедение. – 2017. – № 1. – С. 24-27.

5. Свиридов, А.П. Выборочные планы компьютерного контроля качества образования / Свиридов Александр Петрович, Нечав Валентин Викторович, Богородникова Алиса Викторовна, Панченко Виктор Михайлович / Образовательные ресурсы и технологии. – 2017. – №1 (18). – С. 15-22

6. Шарабарин, А.Ф. Интеграция курсов – путь к совершенствованию профессиональной подготовки / А.Ф. Шарабарин // Интеграция содержания образования в педагогическом вузе. – Бийск, 1994. – С. 75-82.

7. Ядов, В.А. Социологические исследования: методология, программа, методы / В.А. Ядов. – Самара: Самарский ун-т, 1995. – 331 с.

Педагогика

УДК 33:378

топ-менеджер Лобашев Игорь Валерьевич

ООО «ТЕТА» (г. Петрозаводск);

кандидат педагогических наук, доцент Лобашев Валерий Данилович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Петрозаводский государственный университет (г. Петрозаводск)

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЗДАНИЯ КОМПЛЕКСНОЙ ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ

Аннотация. Статья посвящена проблемам определения оптимальной стратегии построения технологии создания выпускной квалификационной работы выпускника вуза. Описываются методологические основы разработки новационных методик направленных на разрешение возникающих проблем. В статье отмечены особенности создающихся в процессе создания выпускной работы педагогических ситуаций, обозначены процедуры обеспечивающие исполнение образовательного процесса в его пошаговом алгоритме. Оговариваются условия успешности выполнения проектного задания, как отдельными соисполнителями, так и малыми группами. В статье описаны факторы и тенденции присутствующие и определяющие успешность внедрения предложенной педагогической технологии.

Ключевые слова: аттестация, дидактика, методология, формирующий эксперимент, мотивация, объект, сетевые структуры.

Annotation. Article is devoted to the problems of determining the optimal strategy of building the technology to create the final qualification work of a university graduate. The methodological basis for developing innovative techniques aimed at solving problems is described. The article notes the features of pedagogical situations created in the process of creating graduate work, and the procedures for ensuring the execution of the educational process in its step-by-step algorithm are indicated. Conditions for the success of the project task are stipulated, both by individual co-executives and small groups. The article describes the factors and trends present and determining the success of the implementation of the proposed pedagogical technology.

Keywords: certification, didacticism, methodology, formatting experiment, motivation, object, network structures.

Введение. Финальным этапом обучения в вузе является защита выпускной квалификационной работы. Анализ сложившейся ситуации проведения заключительных испытаний свидетельствует о недостаточно глубокой проверке уровня обученности выпускников. Написание сугубо индивидуальных работ не обеспечивает полного выполнения требований образовательного стандарта, блок задач воспитания конкурентоспособного выпускника не решается. Преодоление возникающих проблем возможно при реализации частного случая учебного процесса - написание комплексной выпускной квалификационной работы (ВКР), создаваемой малыми группами (3-4) выпускников вуза 2-4 человека при единой теме выпускной работы. Выполнение комплексной ВКР подчиняется общим дидактическим закономерностям, определяющим уровень трудности задач, решаемых в процессе её создания. Эти закономерности определяют также методы и формы проводимых учебных занятий, позволяющих достичь наибольшей продуктивности в преодолении реактивных затруднений в проективной деятельности обучающегося. В таких занятиях отслеживается процесс качественного усложнения, абстрагирования, создания областей сопряжённых предметных знаний, что придаёт приобретаемым знаниям личностно-потребные характеристики [1].

Технология создания комплексной ВКР в качестве средства достижения цели использует алгоритмы решения и учебное содержание задач различной организации и трудности. Успешное преодоление трудностей познания с использованием методик проблемно-задачного обучения открывает путь совместного индивидуально-коллективного обучения. Ситуация наложения и совместного применения различных методик позволяет достигнуть нового качества исполнительской деятельности выпускаемого специалиста [6].

Дидактическая система технологии создания комплексной выпускной квалификационной работы

Внешние факторы							
Востребованность специалиста на рынке труда	Затраты на подготовку выпускника	Организация учебного процесса	Демографические характеристики учебных групп	Объём и качественные характеристики приобретенных знаний	Квалификационные требования к профессиональной подготовке	Требования к общей культуре специалиста	Требования общества к личностным качествам выпускника-профессионала
Методологические и теоретические основы создания комплексной ВКР							
Идеи: гуманизации, индивидуализации, интенсификации и практической направленности	Подходы: системный, комплексный, личностно-деятельностный	Факторы: социально-экономические, оптимизирующие	Закономерности		Дидактические и методические принципы		Требования к профессиональным качествам выпускника образовательного учреждения
			Интеграция и дифференциация	Взаимосвязь формирования личности с профессиональным обучением	Политехнизма	Комплексности	
			Взаимосвязь общего, политехнического и профессионального образования		Гуманизации	Индивидуализации	
Компоненты технологии создания комплексной ВКР							
Целеполагания	Личностная мотивация	Многоаспектное содержание	Дидактический материал в форме предмета труда	Индивидуально-коллективная деятельность исполнителей работ	Частные методики выполнения работы	Оценочно-корректирующие, контролирующие элементы	Коррекционно-модифицирующие элементы

Функции технологии создания комплексной ВКР								
Социальные	Экономические	Психологические	Технологические	Профессиональные	Прогностические	Диверсификационные	Аналитико-синтетические	Гуманистические
Процессуальные элементы создания комплексной ВКР								
Личностно-деятельностная основа технологии	Виды технологической деятельности	Условия реализации работы	Этапы выполнения технологии	Содержание проекта	Новые педагогические решения			
Руководитель Замысел Обучаемый Малая группа Индивидуальная аттестационная работа Товарное изделие	Общекolleктивная Индивидуальная Учебная Креативная Когнитивная Коммуникативная Аксиологическая	Целеполагание Обученность Корректируемость Мотивация	Перспективная проработка Эскизное проектирование Сборный пилотный проект Техническое проектирование Предъявление аттестационной работы	Замысел Дидактические блоки Совместная деятельность обучающегося и преподавателя Самообразование и коррекция знаний	Методики Структура Ситуационность Мобильность Целеполагание Алгоритмичность			
Результаты создания комплексной ВКР								
Систематизация образовательной подготовки	Приобретение смежных профессий	Навыки самообразования	Конкурентоспособность	Управленческо-организационные способности				

Тесная связь структур совокупности изучаемых предметов предопределяет и гарантирует высокую «глубинную» обученность, достигаемую объединением частных проявлений различных дискрет деятельности всех элементов, процедур,

методик и т.п., применённых в данном варианте процесса обучения (Таблица 1). Приобретаемая технологически совершенная комплексность учитывает: предметную композицию научного знания, функциональное содержание деятельности обучающегося, реализуемое на данном этапе обучения, уклад личности и логику её формирования (в отношении каждого индивида, представленного в учебной группе).

Практика выполнения комплексных ВКР продиктовала необходимость разработки новационных методик, сопровождающих и непосредственно обеспечивающих сам процесс проектирования. Совершенствуясь, они позволили выполнить качественный переход от поисковых, экспериментальных работ к проведению различных по целям и содержанию (но исполняемых в единой тематике) учебных занятий, тем самым, преобразуя текущий учебный процесс. Выполненные разработки полностью обеспечили методические аспекты организации деятельности семинаров исполнителей аттестационных работ, а также индивидуальную работу с каждым исполнителем разделов комплексной работы [2].

Предлагаемая педагогическая технология создания комплексной ВКР первоначально реализуется в учебном процессе в форме формирующего эксперимента, что с одной стороны требует повышенного качественного уровня исполнения и сопровождения, и, следовательно, достаточно высоко квалифицированных руководителей-педагогов, но с другой - обеспечивает самих руководителей работы совершенно новыми средствами достижения цели высокой обученности большего количества выпускников. Присутствие в формирующем эксперименте значительной доли обсервационных (наблюдательно-аналитических) методов исследования вызывается необходимостью решения одновременно с учебными и воспитательными задач, а также подчёркнуто новаторским характером практико-содержательного исследования, проводимого преподавателями выпускной кафедры. В силу твёрдой предопределённости достигаемого результата, преподаватели объективно ограничены в возможности проведения операций сравнения получаемых результатов в деятельности экспериментальных и контрольных групп.

Организуемый текущий и рубежный контроль динамики трансформации наблюдаемых характеристики и регистрируемых параметров создаваемых работ должен полностью гарантировать достижимость положительного результата – написание и защиту комплексной ВКР. Совокупность алгоритмов (частных методик создания разделов проекта) способна обеспечить перманентную пошаговую детерминистическую определённую каждого этапа комплексной ВКР с достаточной степенью вероятности. Инструментарий анализа текущих, рубежных и конечных результатов представлен процедурами:

- первичной нормативной обработки собираемой информации (проверки, оценки, группировки, систематизации);
- изучения состояния и закономерностей развития исследуемых объектов;
- определения влияния ведущих факторов на результаты деятельности;
- фиксации, анализа и аналитического расчёта неиспользованных перспективных резервов увеличения эффективности предлагаемой технологии;
- обобщения результатов анализа и комплексной оценки всех параметров учебной деятельности выпускников;
- обоснование разрабатываемых планов управленческих решений, различных мероприятий по повышению качества выполняемых работ;
- проведения диагностического эксперт-анализа – выявление типичных отклонений, присущих только данному нарушению;
- выполнения маржинального анализа, позволяющего произвести оценку и обосновать эффективность принимаемых управленческих решений на основании причинно-следственной взаимосвязи объёма выполненных образовательных услуг (количества и интенсивности проведённых занятий, выявляемых отличий содержания изучаемых вопросов от тематики предметов образовательного стандарта и т.п.).

Статистическая обработка, производимая преподавателем по итогам выполнения рубежных заданий, включает следующие основные действия: выделение существенных факторов методом главных компонент с последующим заполнением матрицы доработок; иерархический кластерный анализ; многомерный дискриминантный анализ; определение точного критерия Фишера; медианный тест и др.

Применение в выполненных исследованиях схемы формирующего эксперимента продиктовано:

- строгой утилитарностью целей исследований: на практике окончание эксперимента по созданию комплексной ВКР в каждой отдельной группе совпадает с окончанием периода обучения, фактически с моментом выхода пассивно-активных участников эксперимента (учебного коллектива авторов разделов ВКР) из поля влияния преподавателей-исследователей, и, следовательно, накапливаемые результаты могут анализироваться только в режиме реального времени. Корректирующие воздействия руководителей эксперимента оказываются непосредственно в ходе эксперимента как тактическая реакция на отклонения от принятого плана проектирования, а также после очередного этапа накопительного анализа, проведённого уже по результатам фрагментов комплексных ВКР перед комиссией соответствующего ранга;
- взаимной заинтересованностью в положительном результате, как преподавателей, так и самих выпускников: активный положительный настрой последних (устойчивая целевая мотивация на успех) определяются, в том числе, и необходимостью достижения положительного результата при любом исходе эксперимента (в силу необходимости окончания обучения в плановые сроки);
- достаточной подготовленностью участников к самоанализу и самомотивации, так как одна из целей исследований, состоящая в изучении процесса и динамики обучения будущих специалистов в форме поисково-анализирующего эксперимента, является общей и для преподавателей и для выпускников.

Проведённые в достаточном объёме исследования выявили то обстоятельство, что применительно к созданию (разработке и написанию) комплексных ВКР формирующий эксперимент наиболее действенен при руководстве и исполнении:

- в режиме реального времени и наличии активной обратной связи;
- при активном и достаточно оперативном вмешательстве преподавателя и авторитарном стиле руководства в начальной фазе создания аттестационной работы с последующей передачей управления активу семинара разработчиков;
- относительно малым числе участников в каждой, выделяемой из учебного коллектива группе исполнителей (не более 3-5 чел, выделяемых в 3-4 мини-группы);
- единстве целей и аргументированной целенаправленности деятельности всех участников;
- наличии чёткой, не допускающей разночтения, схемы проведения эксперимента (доминируют требования-качества: композиционность, ротатабельность, оптимизационность, комплексность);
- в условиях реализации обратной связи с участниками исследований на всех уровнях: коллектив, малая группа, индивиды, при выдерживании диалогового режима отношений «субъект-субъект».

Итоги практических исследований выполненных на базе Петровского государственного университета (Институт педагогики и психологии, кафедра методики преподавания специальных дисциплин) показали наличие следующих устойчивых тенденций и факторов, наблюдаемых в период внедрения и использования предложенных методик:

1) происходит переориентация намерений выпускников от сдачи государственного экзамена на прохождение итоговых испытаний в форме защиты комплексной ВКР; сама технология написания комплексной ВКР воспринимается учебным коллективом как способ выражения внутренних потребностей, как объективная форма оптимизации усилий для достижения успешного обучения;

2) выпускники заканчивают обучение, предъявляя практически значимую работу, при коллективной разработке которой, как конечного продукта своего труда, обладающего потребительской стоимостью, они реализовали свою авторскую позицию;

3) на заключительном этапе обучения значительно возрастает уровень обученности выпускников образовательного учреждения, что выражается в демонстрации ими более высокого уровня профессиональных знаний, в повышенном их интересе к научно-исследовательским разработкам, развитию способности к более интенсивной (и главное – самостоятельной) работе со справочной, методической и т.п. литературой;

4) наблюдается качественное изменение позиции выпускника, которая становится более прагматичной и четко защищённой активизированными глубокими знаниями.

По итогам функционирования предлагаемой частной педагогической технологии выполнены следующие начальные апробирующие (в значительной части поисковые) исследования:

- дидактически и методически обоснован новый способ построения структуры и содержания комплексных ВКР, а также предложен и доказательно раскрыт (как системный объект) блок методик написания комплексной аттестационной работы;

- разработана рациональная структура создания комплексной ВКР на базе использования системного подхода к содержанию составляющих её частей и отдельных взаимосвязанных последовательных заданий;

- определено влияние сочетания личностных и коллективных мотиваций на устойчивость, активность, прагматичность знаний и формируемых специфических умений и навыков выпускника;

- сформирован ранжированный ряд личностных мер обученности, связанных процессом первичного приобретения и усвоения знаний, умений, навыков и их дальнейшим совершенствованием и качественным преобразованием-отчуждением в интеллектуальную собственность будущего специалиста [5];

- выпускникам со стороны ведущих преподавателей предложена для активного усвоения и рефлексии частная технология обучения с использованием алгоритмов формирования учебных элементов-конструктов «Наборов – Систем» [3], включая разработку необходимых упражнений, проблемных заданий и необходимых форм и методов поэтапно контроля усвоения и трансформации приобретённых знаний и умений в устойчивые навыки профессиональной компетентности.

Представление задачи дальнейшего совершенствования ограниченной области педагогического процесса (технологии создания комплексной аттестационной работы) в виде соответствующих математических выкладок (по сути первичного логико-математического описания рассматриваемых в исследовании проблем) позволяет выделить и локализовать главные педагогические ориентиры работы:

- нахождение путей и средств повышения профессиональной обученности выпускников образовательных учреждений без радикальной перестройки общей системы их подготовки;

- исследование пролога создаваемой логико-математической модели, описывающей в различной степени приближения процессы и операции предлагаемой педагогической деятельности как со стороны преподавателя, так и с позиций обучающихся;

- детальная пошаговая постановка задачи, выделяющая в законченном виде основные характеристики этапов выполнения выпускной работы, позволяет привлечь к структуризации процесса создания комплексной аттестационной работы аппарат теории и анализа графов;

- использование оптимизирующих динамических сетевых структур и выполнение анализа и оценивания тенденций их изменений в процессе развития и конкретизации эксперимента с позиций многофакторного анализа законченного совершенного системного объекта.

Основные элементы, используемые в этом анализе, сами могут и должны рассматриваться как системные объекты: в составе учебных занятий подлежат оценке и исследованию цели, содержание, задачи, процедуры контроля, функции обучения и другие элементы и функции внутренне присущие каждой составляющей учебного процесса. Логико-функциональное погружение (раскрытие содержания каждого понятия) может быть продолжено при определении частных характеристик и критериев отдельных составляющих внутреннего элемента – например, часто анализируется состав и содержание конкретных задач обучения (образовательной, воспитывающей, развивающей, эвристической, контрольно-оценивающей, информационной, социализирующей, корректирующей, интегрирующей и др.) [4].

Процесс восприятия и усвоения учебных знаний в целях анализа критериев и параметров формирования требуемого уровня обученности выпускника может быть представлен в виде функциональной вероятностной модели, рассматривающей непрерывный поток учебных сообщений как дискретный ряд усложняющихся в содержании сегментов, блоков, элементов, изучаемых обучаемым на различных стадиях обучения. Рассмотренная графоаналитическая модель, реализуя процедуры сегментирования, интегрирования, дифференцирования, комплексной оценки, ранжирования и др., позволяет достигнуть необходимой оптимизации и интенсификации учебного процесса.

Выводы. В настоящее время профессиональное образование активно переходит от знаниевой к ценностно-ориентированным парадигмам. Анализ рассмотренных особенностей технологии создания комплексной ВКР свидетельствует о том, что описанное методическое направление, в значительной мере отражая отмеченную тенденцию, консолидирует общие однородные характеристики отдельных элементов и этапов действующих педагогических методик и технологий учебного процесса, подчиняя и в значительной степени совершенствуя их для нужд рассматриваемого системного объекта. Представление технологического процесса выполнения комплексной выпускной квалификационной работы в качестве системного объекта позволяет использовать при её анализе качественно-количественные методы, что способствует получению достаточно достоверных оценок параметров процесса и определению направленности prognostической функции выделяемого раздела педагогической системы.

Литература:

1. Кочемазов, А.В. Структурно-логическое содержание системы мониторинга обученности студентов / А.В. Кочемазов // Вестник Саратовского государственного социально-экономического университета. - 2007. - № 1(15). - С. 161-165.

2. Ковригина, В.А. Интеграция учебного процесса и исследовательской деятельности / В.А. Ковригина // Приоритетные научные направления: от теории к практике. - 2016. - № 22. - С. 52-57.

3. Лобашев, В.Д. Оптимизация элементов моделей профессионального обучения / В.Д. Лобашев // Качество. Инновации. Образование. - 2011. - №2. - С. 16-25.

4. Родыгина, Т.А. Содержание комплексных аттестационных испытаний выпускников сельскохозяйственного вуза / Т.А. Родыгина, И.Н. Светлакова, В.С. Черепанов // Международная научно-практическая конференция «научное обеспечение АПК. итоги и перспективы». - Ижевск, 16-18 октября 2013 года. - С. 271-276.
5. Турчанинова, Ю. Отчуждение в образовании / Ю. Турчанинова // Директор шк. - 1996. - №5. - С. 32-38.
6. Трубилин, А.И. Система оценки качества деятельности преподавателя и кафедры вуза / А.И. Трубилин, О.В. Григораш // Вестник высшей школы. - 2011. - №2. - С.64-70.

Педагогика

УДК 33:378

топ-менеджер Лобашев Игорь Валерьевич

ООО «ТЕТА» (г. Петрозаводск);

кандидат педагогических наук, доцент Лобашев Валерий Данилович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Петрозаводский государственный университет (г. Петрозаводск)

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОЦЕССОВ И РЕЗУЛЬТАТОВ ВЫПОЛНЕНИЯ КОМПЛЕКСНЫХ ВЫПУСКНЫХ КВАЛИФИКАЦИОННЫХ РАБОТ

Аннотация. Статья посвящена анализу технологических особенностей выполнения и оценивания выпускных испытаний студентов педагогического вуза нестандартной формы. Предлагается написать комплексную выпускную квалификационную работу в составе малого коллектива при одной общей и нескольких частных целях-задачах для малых групп студентов. Высказывается мнение о положительных и некоторых негативных аспектах рассматриваемой технологии. Проводимый формирующий эксперимент выявил требования, выдвигаемые не только к обучающимся, но и к руководителям проектирования работы. Привлекательность технологии комплексного выполнения выпускных работ состоит в возможности большего наполнения содержания испытаний и интенсификации процесса обучения с выделением в образовательном процессе приоритетов воспитательной функции. Отмечается заинтересованность студентов в предлагаемой форме аттестации.

Ключевые слова: педагогическая технология, комплексная выпускная квалификационная работа, аттестация, герменевтика, формирующий эксперимент, делегирование обязанностей.

Annotation. The article is devoted to the analysis of the technological features of the performance and evaluation of the final tests of students of the non-standard university. It is proposed to write a comprehensive final qualification work as part of a small team with one common and several private tasks-tasks for a small group of students. There is a view that there are positive and some negative aspects of the technology under consideration. The formative experiment revealed the requirements placed not only to the learners, but also to the design managers of the work. The attractiveness of the technology of complex graduation work is the possibility of more filling the content of the tests and intensifying the learning process with the allocation of priorities of educational function in the educational process. There is a student interest in the proposed form of certification.

Keywords: pedagogical technology, comprehensive graduation qualification work, certification, hermeneutics, forming experiment, delegation of responsibilities.

Введение. Выпускная квалификационная работа (ВКР) в варианте комплексного исполнения достаточно успешно реализует парадигму гуманистического образования, углубляющую взаимозависимость процессов обучения студентов и формирования их социально-значимых и профессиональных качеств на основе выделения и использования образовательных ценностей. Выполняемая сводным коллективом из 3-4 мини-групп по 2-4 человека и разрабатывающая общую проблему, она исполняет роль дидактического средства оценивания результатов обучения выпускников вуза. На практике наблюдается объединение в единую систему существенных положений индивидуального, программированного, вероятностного, интегративного, лично-ориентированного методов обучения, что функционально надёжно обеспечивает многофункциональность, информативность, полноту проектирования.

Изложение основного материала статьи. Ведущими закономерностями создания комплексной ВКР являются: отчётливо проявляемое соотношение общего, политехнического и профессионального образования, единство интеграции и дифференциации целей и задач профессионального обучения, взаимосвязь формирования личности с профессиональным обучением. В процессе проектирования и исполнения работы, трансформируется, качественно развиваясь, не только цель, но и ведущий посыл совершенствования и развития процедур аттестационных испытаний. Одновременно качественно наполняется содержательная сущность компонентов технологии проектирования, они представляются единой композиционной методической разработкой (в развитии - средством), способствуя тем самым созданию новационной системы оценивания уровня обученности выпускника [7].

Практика выделяет основные преимущества выполнения комплексной ВКР:

- формируется устойчивая традиция написания выпускной работы в составе малого коллектива, как разумной альтернативы замены выпускных экзаменов;
- расширенная тематика (темы работ предлагаются потенциальными работодателями, рекомендуются преподавателями выпускных кафедр, выдвигаются выпускниками) предоставляет студентам глубокой самореализации;
- значительно расширяется тематика работ, они теряют характер стереотипных аттестационных ответов-отчётов;
- возрастает интерес приобщения к самостоятельному раскрытию ассоциативных, абстрактных знаний с последующей их переработкой в конкретные решения при проектировании предмета выпускной работы;
- проявляется объективная внутренняя потребность в дополнительном обращении к первоисточникам и специальной литературе, акцент анализа информации смещается к приёмам самоподготовки;
- практика проведённого исследования свидетельствует о проявлении в группах выпускников тенденций к углублённому изучению частных вопросов по внутренней тематике общего проекта; отмечаемые предпосылки к формированию некоторой модели выпускника формируют массив рекомендаций по совершенствованию отдельных положений учебного процесса;
- коррекция профессиональной направленности выполняемой выпускной работы (в частности усиление внимания к её педагогической направленности) стимулировало обращение студентов старших курсов к процессам и методам индивидуального обучения;

- решение задач комплексной ВКР вооружает студента практическими умениями применения различных положений педагогических технологий, формирует устойчивые приёмы-навыки в управлении действиями в динамичных педагогических ситуациях, стимулирует и корректирует формирование навыков практической работы;

- практически де-факто создаётся атмосфера заинтересованности выпускных кафедр в руководстве квалификационными работами, что определяет появление конкурсной основы выбора тем со стороны студентов и некоторой конкуренции в предложении направлений и тем среди потенциальных руководителей из коллектива выпускных кафедр;

- одним из методических приёмов оптимизации процесса руководства комплексной ВКР может служить преподавание ряда специальных дисциплин преподавателем-руководителем работы; это позволяет обобщать различные подходы к раскрытию многозначных понятий, определений, дескрипторов представляя их как некоторую лично окрашенную образовательную общность; последнее способствует преодолению одной из центральных методологических проблем обучения, проблемы понимания (герменевтики);

- работа исполнителя на двух уровнях: решение задач общей тематики проекта и разработка индивидуального раздела комплексной ВКР объективно выявляет пробелы его знаний, что ориентирует руководителя (преподавателя) в направлении оперативной ликвидации недостатков в обучении, в том числе с целью поддержания высокого уровня исполнения работы группой в целом;

- длительный период строго очерченного целеполагания нивелирует интенсивность работы над проектом (при общем увеличении объёма изучаемого материала) и, снимая психические перегрузки студента, более равномерно распределяет учебную нагрузку, при этом развиваются стимулы к самообразованию и самоактуализации выпускника [4].

В период подготовки к защите комплексной ВКР студент вырабатывает способность глубоко, убедительно, надёжно реализовать себя как методист, тщательно разрабатывающий частную методику в соответствии с тематикой раздела работы [8]. Студент-разработчик приобретает интеллектуальные права на создаваемый им инновационный продукт, что подтверждается и закрепляется рядом объективных (положительных) обстоятельств:

- вариант каждой частной методики выбирается самим исполнителем;

- методика защищается в процессе ответов на критические замечания в ходе взаимных конструктивных и методических анализов и обсуждений на нескольких тематических семинарах, периодически организуемых в форме обсуждения рубежных итогов исполнения комплексной работы;

- ответственность за качественное исполнение данного раздела комплексной работы подчёркивается предстоящей коллективной защитой работы, рейтинг которой представляется как некоторая совокупность усилий всех исполнителей по каждому разделу комплексной работы;

- написание работы вооружает студента одной из главных черт дидактического искусства: способностью глубоко раскрывать скрытые элементы содержания учебного материала для себя, убедительно объясняя его другим, воспитывая и утверждая в себе умение обучать, непрерывно совершенствуя профессиональные навыки педагога;

- предстоящая педагогическая деятельность раскрывается перед выпускником с позиций технологичности многопозиционного профессионального труда педагога в составе педагогического коллектива [9].

В составе малого коллектива каждый участник исполнения работы эпизодически выполняет обязанности лидера-руководителя. При этом на него возлагается добровольно взятая им ответственность за выполнение порученных коллективу заданий и обязательств. Он участвует в разработке и одновременно сам руководит процессом принятия решений, оценки результатов. Он создаёт индивидуальную модель участка социальной технологии, т.е. он учится руководить, перманентно, во все большей мере освобождаясь от опеки преподавателя, но, в то же время, не разрывая с ним рабочий контакт как с руководителем проекта [5].

Преимущества студента, прошедшего школу создания комплексной ВКР, проявляются в приобретаемой способности совершенствоваться в практической деятельности свой возрастающий профессиональный потенциал сокращая период адаптации к профессиональному труду [3].

Как показывают результаты анализа проведённых исследований, представленная организация учебного процесса, в значительной степени отвечает задачам выполнения заказа социума на выпуск вузом специалиста, обладающего качественно развитыми, практико-ориентированными активными знаниями и сформированными умениями профессиональной деятельности [1]. Логико-математический подход к представлению задач совершенствования педагогического процесса, применённый в выполненных исследованиях, обеспечивает возможность:

- перманентно анализировать общую ситуацию подготовки выпускника образовательного учреждения на заключительных этапах его обучения и, диверсифицируя выявленные проблемы (подразделяя и расширяя область их анализа и применения) на отдельные частные задачи, выделять критериально обоснованные наиболее важные этапы технологии обучения (применительно к отдельным учебным дисциплинам и ко всему процессу обучения);

- определять объёмы и виды приёмов управления содержанием, целями, задачами учебных занятий и дисциплин, необходимых для выполнения конкретной квалификационной работы;

- алгоритмизировать деятельность преподавателя при выполнении им оценочно-контролирующей функции с использованием подробно описанного конечного автомата тривиальной конфигурации, как альтернативы традиционной форме оценивания путём выставления отметки на экзамене;

- выявлять направления анализа и выделения характеристической совокупности критериев «предельной стоимости» отдельного учебного элемента (учебного занятия);

- определять (назначать мощность поиска) глубины отдельных направлений ретроспективного анализа алгоритма проведения единичных занятий и построения общей схемы проведения системы занятий;

- ранжировать и апробировать критерии определения временных затрат педагогического труда (вида, формы проведения, интенсивности и др.) контроля знаний обучаемых через определение места обобщающего занятия - «моста» в линеаризованном графе учебного процесса;

- определять предельно возможные вложенность и широту понятий, терминов, определений, дефиниций на каждом этапе исполнения проекта;

- выделять участки линейной цепи занятий, которые можно было бы объединить единой методикой проведения, реализовав, таким образом, блоковое обучение (например, объединяя 3-4 занятия методом полного погружения, методом проектов и т.п.);

- определять место и функции наиболее эффективного использования дидактических материалов, применяемых на теоретических и практических занятиях.

Отмечая факт повышение отметок, выставленных за рассмотренный период защиты работ комплексных ВКР, что составило в среднем 35% (оценки возросли от 3,4 до 4,5 баллов), можно отметить первоначальный положительный результат проведённых экспериментальных исследований. Наблюдается достаточно высокий уровень практического

внедрения выработанных рекомендаций (ежегодно до 60% выполненных комплексных ВКР сопровождаются представлением изготовленных изделий и практико-ориентированными расчётными моделями, разработками разделов учебных планов практического учебного процесса и т.д.).

Ежегодно для каждого нового потока технология написания комплексной ВКР несколько модифицируется и носит индивидуально ориентированный характер, однако прослеживаются некоторые устойчивые тренды процессов организации выпускных работ данного типа:

- система рейтингового оценивания применяется на всё более ранних стадиях выполнения работ, возрастает её надёжность, актуальность и действенность;

- технология позволяет предотвращать некоторые конфликтные ситуации: она предоставляет возможность руководить и контролировать действия студентов-исполнителей и лидеров групп, выполняя обучающую и воспитательную функцию образовательного процесса;

- число оцениваемых параметров в исполняемых работах непрерывно увеличивается (в настоящее время аттестуются семь параметров); при этом ряд положений по мере накопления материала становятся статистически достоверными, содержательно и функционально конкретизируются, информативно насыщаются, совершенствуются, свертываются, понятийно оформляются и приобретают характер устойчивых рекомендаций [6];

- студенты овладевают практикой самообучения, участвуя в достаточно жёстких «рабочих» диалогах защиты собственных вариантов решений конкретных проблемных задач и собственной точки зрения на общие проблемы, возникающие при написании выпускной работы.

Сам процесс написания работы (выполняется формирующий эксперимент, составляющий суть педагогической ситуации проектирования комплексной ВКР) отвечает гуманитарной сущности образования; он характеризуется следующими показателями:

- представлен как синтез задач, целей, результатов направленных на совершенствование процессов и уровня оценивания выпускников вуза;

- полидисциплинарен по содержанию (используется весь титульный лист специальности);

- является средством и результатом развития всего образовательного процесса (познания и преобразования педагогических явлений и личностных изменений участников эксперимента);

- подчинён широкой социальной основе; в процессе его исполнения рассматриваются образовательные, личностные, общественные (коллективные) аспекты и мотивы поведения и взаимодействия всех участников создания работы;

- наделяется проектировочной формой и обращён на перспективу [2].

На необходимо учесть следующие обстоятельства:

- 1) исполнение проекта, как показала практика, развивается содержательнее, качественно полнее, чем первоначальный план и, следовательно, работа может быть откорректирована и отклониться от первоначального замысла;

- 2) процесс написания работы, как практическое воплощение воспитательной функции, требует материальной и иной поддержки осуществляемой без гарантии результата: руководитель должен быть готов к деятельности в ситуации возможного, но чётко оцениваемого риска производства работ.

На основании проведённых исследований выделены следующие условия достижения положительных результатов в учебном процессе:

- предлагаемая технология применима как в гуманитарных, так и технических образовательных учреждениях;

- широкую апробацию разработанной технологии предпочтительно производить при участии выпускников различных профессий;

- в качестве методического условия, рекомендуется предварительная профессиональная доподготовка коллектива педагогов - будущих руководителей дипломного проектирования;

- разработки могут получить дальнейшее развитие на специально подготовленном педагогическом семинаре, проводимом с целью координации совместной работы выпускающих кафедр.

По результатам исследований сформированы требования к преподавателям, непосредственно осуществляющим руководство выпускными работами; среди них:

- иметь практический опыт преподавания нескольких учебных дисциплин (4-5 за последние пять лет работы);

- уметь создавать и в дальнейшем управлять созданным положительным настроением учебной группы (т.е. создавать благоприятную «атмосферу успеха»);

- иметь опыт практической работы вне учебного заведения не менее 3-5 лет;

- вести научную работу и иметь достаточное количество публикаций.

Выводы. Комплексная ВКР затрагивает основы глубочайшей проблемы всей системы образования, к разрешению которой призван будущий педагог: современное образование нуждается в повышении качества культурологического содержания и наполнения им каждого элемента теории и практики обучения. Накопленный опыт выполнения комплексных ВКР позволяет рекомендовать применение этого вида аттестации выпускников к дальнейшему применению [10]. Обоснование последующего расширения областей применения разрабатываемых методик потребует проведения не только широких чисто экспериментальных исследований, но и чётко организованного мониторинга, поэтапной фиксации результатов и грамотно организованного анализа и как текущих результатов, так и итогов лонгitudинальных репликаций рассматриваемого метода.

Литература:

1. Богданов, М.Б. Подготовка специалистов - высокое качество и эффективность / М.Б. Богданов, Н.С. Тархов // Известия Тульского государственного университета. Технические науки. – 2013. – №11. – С. 45-50.

2. Влазнев, А.И. Показатели оценивания и анализ развития компетенций студентов вуза в процессе подготовки и защиты выпускной квалификационной работы / А.И. Влазнев // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2016. – №2(38). – С. 224-230.

3. Дегтярёв, Г.В., Требования к структуре и содержанию выпускной квалификационной (бакалаврской) работы по кафедре строительного производства КубГАУ / Г.В. Дегтярёв, Г.С. Молотков // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. – 2015. – №108. – С. 1256-1269.

4. Донцов, Д.А. Методологическая структура составления ВКР и дипломных работ в сфере спорта / Д.А. Донцов, З.А. Сагова // Образовательные технологии (г. Москва). – 2020. – №2. – С. 94-104.

5. Кочётков, А.И. Контроль знаний студентов: опыт организации / А.И. Кочётков, Г.В. Панкратова, Н.В. Шумянцева // Социально-политический журнал. – 1995. – №1. – С. 97-105.

6. Почеткова, Е.С. Оценка качества подготовки выпускников через создание фондов оценочных средств по выпускной квалификационной работе (опыт ВИПЭ ФСИН России) / Е.С. Почеткова // Ведомости уголовно-исполнительной системы. – 2014. – №7(146). – С. 17-22.

7. Риянова, Р.А. Использование категориально-системной методологии при подготовке выпускной квалификационной работы / Р.А. Риянова // Вестник Омского университета. – 2013. – №4(70). – С. 260-263.

8. Самохвалова, А.Г. Квалификационные работы выпускников института педагогики и психологии КГУ им. Н.А. Некрасова (специальность «Психология»), защищенные на «Отлично» в 2009 году / А.Г. Самохвалова, С.А. Хазова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2009. – Т. 15. – №5. – С. 238-241.

9. Шевченко, С.М. Выпускная квалификационная работа как профессиональное решение практико-ориентированных задач / Шевченко, С.М., Мухина М.В. // Вестник Мининского университета. – 2018. – Т. 6, №2. – С. 7. DOI: 10.26795/2307-1281-2018-6-2-7.

10. Шефиева, Э.Ш. Квалификационные требования к выпускникам технических университетов и профессиональные стандарты в зарубежных странах (США и Сингапур) / Э.Ш. Шефиева, О.Н. Бессарабова // Общество: социология, психология, педагогика. – 2016. – Вып. 8. – С. 75-78.

Педагогика

УДК 33:378

топ-менеджер Лобашев Игорь Валерьевич

ООО «ТЕТА» (г. Петрозаводск);

кандидат педагогических наук, доцент Лобашев Валерий Данилович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Петрозаводский государственный университет (г. Петрозаводск)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВЫПОЛНЕНИЯ КОМПЛЕКСНЫХ ВЫПУСКНЫХ КВАЛИФИКАЦИОННЫХ РАБОТ

Аннотация. Статья посвящена проблемам объективного оценивания обучающихся, предъявляющих к оцениванию итог длительности обучения. Индивидуальный экзамен не наделён возможностями объективной и полной оценки уровня обученности выпускников вуза и средних учебных заведений. Предлагается выполнять аттестацию путём организации коллективного исполнения аттестационной работы единой тематики. Рассмотрены вопросы создания педагогических условий и требований для формирования коллектива и малых групп исполнителей предлагаемых комплексных выпускных квалификационных работ. Отмечается изменение требований к преподавателю-руководителю выпускной работы.

Ключевые слова: клиповое мышление, мини-группа, образовательный стандарт, аттестация, учебная информация, тезаурус, маршрут обучения, уровень обученности.

Annotation. Article is devoted to the problems of objective evaluation of students who present to the assessment the result of long-term training. The individual exam is not endowed with the ability to objectively and fully assess the level of education of university graduates and secondary schools. It is proposed to carry out the certification by organizing the collective performance of the certification work of a single subject. The issues of creating pedagogical conditions and requirements for the formation of a team and small groups of performers of the proposed complex graduation qualification works are considered. There has been a change in the requirements for the teacher-head of the graduation work.

Keywords: clip thinking, mini-group, educational standard, certification, educational information, thesaurus, learning route, level of training.

Введение. Параметры и характеристики учебного процесса в современных условиях быстро и радикальным образом изменяются. Практически обучение происходит на пределе психических возможностей обучаемых. Реакция обучающегося, воспринимающего учебную информацию, приобретает в значительной степени защитный характер, практически вынуждает его вооружаться проблемным, поверхностным клиповым мышлением. Применяемые на практике методы обучения не способствуют полному раскрытию личности; её внутренние желания и потенции остаются скрытыми ценностями. Формируемые без учёта индивидуальных особенностей обучаемых учебные группы изначально наделяются в соответствии с существующей педагогической парадигмой, способностью и аппаратом принуждения, что не способствует активному проявлению коммуникативных составляющих их деятельности. Фактически такие искусственные объединения:

- вынуждают каждого индивида занимать позицию активной, энергичной самостоятельности оборонительного характера;

- подчиняясь общим требованиям образовательной системы, жёстко регламентируют новационный для личности образ жизни, трансформируют сложившиеся стереотипы (регламентируется чёткий распорядок действий, режим дня, ограничения перемещений и т.д.);

- обязывают следовать высоким, на грани целесообразной напряжённости, режимам обучения, длительное время находятся в состоянии напряжённой учебной деятельности, не совпадающей с желаниями индивида;

- характеризуются показательным периодом разобщённого существования с последующим объединением и периодом адаптации (длительные каникулы и различные «практики»);

- на безальтернативной основе подчиняют интересы индивида задачам коллектива.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время система обучения характеризуется разноплановыми тенденциями, и объективно ей, как достаточно инерционной системе, присущи проявления консервативных усилий сохранения приобретённого ранее относительно устойчивого состояния самодостаточности:

- система заинтересована в обеспечении условий дальнейшего существования без значимых затрат на модернизацию методов повышения качества обученности выпускников;

- непрерывное введение новых и новейших условий и методических требований в форме нормативных рекомендаций вынуждает преподавательский корпус формально поддерживать высокий уровень профессионального мастерства, достаточный для сохранения права продолжать участвовать в образовательном процессе;

- оканчивающий вуз студент также стремится доказать право на самостоятельную трудовую деятельность, приобретаемое в результате выполнения требований аттестационных испытаний в объёме заранее предопределённых образовательным стандартом; действительный уровень приобретённых им знаний, умений, навыков крайне трудно определяется.

Главная сложность в достижении необходимого уровня объективности оценивания обученности выпускника и степени овладения им профессиональными компетенциями состоит в практической невозможности подвергнуть проверке весь объём знаний, необходимый для полной гарантии соответствия присваиваемой квалификации потенциалу выпускника.

Одним из средств преодоления отмеченных особенностей может служить выполнение итоговых аттестаций с применением технологий создания комплексных выпускных квалификационных работ (ВКР). Организационно такие работы представляют собой написание группой студентов некоторого проекта общей тематики, разбитой на отдельные подтемы, исполняемые малыми группами обучающихся. Одновременно, в зависимости от условий и требований выпускной кафедры, в написании работы могут участвовать до 3-4 малых групп по 2-4 человека. Разрабатываемая методическая основа выполнения комплексных ВКР представлена как модифицированная педагогическая технология, в основе своей использующая метод проектов. В предлагаемом подходе реализуется проблемное обучение, осуществляемое в образовательном пространстве, задаваемом аксиоматическими ортами изучаемых дисциплин. Базисом предлагаемой технологии служит комплекс общественно-профессиональных требований, зафиксированных в форме образовательного стандарта и составляющих в развитии совокупность характеристик компетенций, обязательных для усвоения выпускником образовательного учреждения [3].

Заключительный этап обучения в вузе отмечается качественными трансформациями баз специальных знаний и общей ревитизией информативной наполненности тезауруса обучающегося. Воспринимаемые элементы новизны требуют всё большего внимания и времени на осмысление и осознание их потребительной ценности. Обучающийся нуждается в своеобразных «выстоях» - задержках для переформирования целых разделов тезауруса. Эволюция и совершенствование компетенций требует активных сопутствующих реакций оценки внешней среды, представленной как ведущими преподавателями, так и результатами практических действий самого обучающегося. Тезаурус претерпевает революционные преобразования внутренних связей [6]. Процесс обучения переходит из стадии поглощения и восприятия репликативных учебных сообщений к осознанному осмыслению отклонений демонстрационных предъявлений умений и навыков, их критической оценке и закреплению [8].

В процессе построения нарастающе усложняющихся вариантов модели педагогической технологии обнаруживаются логические аномалии становятся скорее нормой, чем исключением. Возрастает роль раскрытия парных противоречий семантических неопределённостей - референциальных и смысловых. Происходит упорядочивание тавтологичности дефиниций, завершается некоторая незаконченность суждений. Становление новационного концепта разрешается стадией его дефинитивного оформления, концепт «маркируется», авторизуется; он обустроивается коммуникативно и семантически приемлемыми дефинициями. Неявно выраженные (имплицитные) компоненты концепта, его смысловые связи с другими элементами актуализируются и в дальнейшем конкретизируются в функциональные связи и процедуры действия.

Продуктивность образования, рассматривается в данной дидактической ситуации как технологически определяемый итог, результат процесса обучения, это - слепок с образовательной модели, выражение содержательных принципов её деятельностных механизмов, отражение продуктивности учебной деятельности, доказательство эффективности оценочно-контролирующих функций и корректирующе-обучающих алгоритмов [9].

Дискретной единицей блока учебной информации, оформленной в плане совершенной логики изложения, смыслового наполнения и предельного в форме кортежа информации вероятностно-доверительного значения может служить учебное сообщение, являющееся дидактической основой формирования и закрепления умений, совершенствования навыков, адекватных познавательному содержанию и поисковой трудности решённых на рассматриваемом этапе обучения задач. Происходящая резкая интенсификация процессов мышления, направленная на поиск преодоления затруднений познания, преобразует, развивает, перестраивает его в мышление дискурсивное, теоретическое, основанное на оперировании понятиями [5]. Выполняемая трансформация процесса познания позволяет обучаемому оперировать сложно-подчинёнными конкретно-содержательными определениями-понятиями, применять в дальнейших выкладках качественно-количественные элементы параметров различных технологических и управленческих процессов [10].

Практика выделяет теоретические предпосылки использования рассматриваемой педагогической технологии создания комплексной ВКР:

- теоретические положения профессиональной педагогики реализующие основополагающие принципы политеории: комплексность, системность, интегративность, междисциплинарность, технологичность, дифференцированность, профессиональная направленность, многопрофильность и др. [1];

- современные теории и положения социологии и психологии личности, относящие к доминанте личности наличие и проявление качеств субъекта отношений, ответственности при сознательно-социальной ориентации деятельности, социально значимых черт, сознания и самосознания, чёткой структуры мотивов и др.;

- положения апробированных педагогических теорий ориентированных на активизацию позиции обучающегося как самостоятельного участника учебного процесса.

Привлекательность написания комплексной ВКР, определяемая внешними факторами образовательного процесса, состоит в следующем (теоретический аспект устанавливающий деятельностную составляющую функции преподавателя-руководителя):

- определяющее влияние гуманистической функции обучения, по сути учреждающее бесконфликтную внутреннюю атмосферу функционирования малой учебной группы; рождаются предпосылки «содружества» личности и коллектива;

- создания условий самоутверждения личности, обеспечивающих объективную идентификацию и утверждение создающей роли личности в коллективе;

- значительное снижение стрессовых нагрузок разрешения затруднений проектирования; поиск преодоления затруднений происходит в режиме дискуссии с единомышленниками.

Фактически в этих ситуациях присутствует многофункциональная коррекция индивидуального маршрута обучения. Она направляется на привитие обучаемому качеств активного владения основополагающими элементами, блоками, основами структурной организации личностной базы знаний. Усилия самообразования направляются на развитие способностей ассоциативно-абстрактных построений знаниевых структур на основе уже имеющихся, а также дополнительно приобретаемых, усваиваемых и в дальнейшем применяемых в процессе обучения учебных элементов [7].

Рассматриваемая как системный объект комплексная ВКР представляет собой строго связанную совокупность проблемных задач, объединённых как целями и задачами учебного процесса, так и ориентиром на создание некоторого продукта, обладающего реальной (в пределах возможности исполнителей и уровня проблемы) потребительской стоимостью. Прагматичность цели ВКР, соревновательный режим исполнения разделов работы между исполнителями, конструктивные рекомендации руководителя работы, напряжённый темп написания работы стимулируют достижение высокого качества результатов дискретных решений, что в целом упорядочивает процесс создания из набора промежуточных тривиальных результатов конечного конструктивно совершенного продукта, приобретающего прикладное назначение. Применение ранее усвоенных знаний в довольно неожиданных сочетаниях, не планировавшихся в учебном процессе, позволяет вырабатывать прорывные решения, полностью раскрывая потенциал обучающегося. Приобретая качества аутентичности, обучение становится подчёркнуто достоверным, сообразным внутренним интересам обучающегося.

Учебный диалог исполнителей комплексной ВКР и руководителя проекта перманентно модифицируется с обеих сторон. Непрерывное совершенствование общения выполняется на основе качественного поступательного развития положений методов проектов и проблемно-ситуационного обучения:

1. Превалирующее положение принимают отношения «субъект-субъект»;
2. Продвижение к конечной цели выполняется усилиями обеих сторон;
3. Поиск и выработка решений не отрицает права на ошибку с обеих сторон, возникающие кризисные ситуации преодолеваются совместными усилиями с равной ответственностью за допущенные промахи;
4. Малые группы исполнителей достигают решения спорных качественно сложных вопросов коллективным решением фактически на высшем уровне своей обученности;
5. Конечный вариант проходит экспертизу как утилитарно-потребительский продукт.

Обстоятельства, условия и рекомендации (методические требования) проектирования комплексной ВКР предопределяют в действиях мини-групп некоторую интенсивную целенаправленную особым образом собранность. Отмечаемое в деятельности такой мини-группы единство интересов рождает корпоративный дух предьявительской инициативы в организации ускоренного продвижения к достижению цели. Формируется конструктивная созидательная деятельность малого коллектива исполнителей. Качественно расширяемое поле «педагогической технологии» создаёт потенциальные возможности вводить в учебный процесс эвристически разрабатываемые обучающимися новые (для уровня выпускника) понятия и определения. Первоначально творческая база обеспечивается фактически ограниченными познаниями студента выпускного курса. Затрачивая дополнительную познавательную энергию, удовлетворяя собственные интересы, участники образовательного процесса генерируют в своём творчестве новые образы, понятия второго, производного уровня.

Качественно новые элементы педагогического процесса обучения, по мере своего формирования и апробации приобретают достаточно ощутимую объективную способность участвовать и воздействовать и на процесс и на его участников. Исполнители работы приобретают постепенно возрастающую информационную и психологическую независимость. Руководитель ускоренно теряет позиции защищённого избыточными знаниями авторитара. Для педагога в силу объективных обстоятельств, играющего активную, ведущую роль в этом содружестве, становится совершенно неприемлема, ранее формально привычная для него, чисто рецептурная деятельность. Его ролевые максимы контрастно оттеняются жёсткими положениями теории и практики психологии личности:

- личность неповторима и самодостаточна;
- манипулирование человеком как средством для достижения цели недопустимо;
- психика активна и творчески продуктивна, прямые вмешательства в неё губительны;
- факт возвышения духовного начала человека над органическим непреложен.

«Педагогическое» содержание изменений позиции преподавателя, ярко проявляющихся в процессе руководства исполнителями комплексной ВКР – непрерывная адаптация и переадаптация к обучаемым [4]. Но следует строго придерживаться рекомендаций о соблюдении педагогической дистанции: полной степени равенства в диалоге «преподаватель – обучаемый» не существует [2].

Предназначение комплексной ВКР как системного объекта, радикально повышать возможности и требования к формирующемуся, непрерывно дополняющемуся ряду профессиональных компетенций. Условия и атмосфера создания комплексной ВКР не снимают актуальность и не снижают значения частных и общих присутствующих изначально задач обучения. Но акцент переводится на формирование личностной заинтересованности в успехе работы, достигаемом в коллективном труде. Объективно образовательная система заинтересована как в успехе отдельного индивида, так и в положительном высоком результате деятельности всех малых групп и коллектива в целом.

Обобщённое представление конструктива дидактической системы, обеспечивающего принципиальную эмерджентность предлагаемого педагогического маршрута исполнения комплексной ВКР, отражается полным графом. Предлагаемая интерпретация обладает всеми атрибутами системного объекта:

- строгая комплементарность (взаимодополняемость) и функциональная детерминированность учебных блоков, этапов, элементов;
 - контролируемая уравновешенность взаимодействующих потоков информации, методическая ясность логики и функций учебного процесса;
 - взаимосвязь, взаимодействие и целенаправленность педагогических воздействий;
 - иерархичность организации построения маршрута исполнения комплексной ВКР;
 - предрасположенность к усовершенствованию алгоритма выполнения работ.
- Дидактическая система, «обслуживающая» процесс создания комплексной ВКР, получает возможность совершенствоваться в своём частном воплощении в направлениях:
- углубления качественного содержания составляющих её функций, факторов, компонентов, построения производных факторных взаимоотношений новосозданных элементов;
 - выработки положений и условий, повышающих её устойчивость в условиях функционирования в различных педагогических парадигмах;
 - создания механизмов влияния на внешнюю среду в части организации запросов на применение предлагаемой методики разработки комплексных ВКР в различных областях подготовки выпускников вузов;
 - оптимизации мощности и числа критериев, определяющих и задающих граничные условия применимости полного функционала рассматриваемой частной методики исполнения комплексной ВКР и т.д.

Выводы. Суммируя высказанные положения, педагогические условия создания комплексной ВКР можно выразить следующим образом:

- Содержание - подтверждение и проявление новационных аспектов приобретаемых новых и подтверждение ценности ранее приобретённых знаний, умений, навыков, чёткая направленность на их практическое применение (демонстрацию) в ходе выполнения требований методик и ролевого участия в проектировании;
- Этапы - прохождение каждого из этапов проектирования обязывает выпускника в сжатом виде повторить пройденный цикл обучения, что стимулирует синтез и рефлексивное переоценивание всего комплекса изученного материала и интенсифицирует социализацию личности будущего специалиста;
- Участие в формирующем эксперименте - созидающем этапе проектирования, - готовит будущего профессионала к практической деятельности, способного успешно конкурировать на рынке труда;
- Креативно-познавательная деятельность в составе малой группы - необходимое условие формирования практических навыков высококлассного специалиста, руководителя малого коллектива исполнителей.

Дополнительно следует отметить основные педагогические условия успешности завершения работы, здесь выделяются:

- неукоснительное следование положениям принятой технологии исполнения комплексной ВКР;
- устойчивая развёрнутая целеориентированная групповая и личностная мотивация;
- творческое со-исполнительство руководителей и студентов-исполнителей (обязательность следования принципам «субъект-субъектных» отношений);
- самостоятельность творческих решения в малых группах;
- поддержание атмосферы креативной деятельности исполнителей.

В процессе выполнения комплексной ВКР проявляются возможности преодоления психологического порога перехода от восприятия и простого отчуждения учебной информации к её качественному преобразованию в кортеже «возможности – способности – готовности – компетенции». Заполнение тезауруса происходит с одновременным анализом новизны сообщений на предмет полезности и необходимости их содержания и смысла самому обучающемуся. Единичный акт обучения контролируется и строго отслеживается на основании личностных критериев каждым обучающимся. В результате возникает-создается продукт самосовершенствования, композиция личностных ощущений удовлетворённости процессом обучения.

Определяемые педагогические обстоятельства исполнения комплексной ВКР создают предпосылки формирования и дальнейшего развития диалектической петли («отрицания отрицания») качественного преобразования взаимоскоррелирующих элементов непрерывно воспринимаемой и уже усвоенной обучаемым учебной информации. Обеспечивается целенаправленный передел образующей сложности упорядоченных элементов, их превращение из отдельных доменов знаний в устойчивые идеологически развивающиеся связанные структуры-конструкты педагогических критериев. Руководителю предоставляется возможность выделить учебные задачи различного качественного содержания, отражённые на минимально стандартное поле конечных знаний выпускника.

Защита комплексной ВКР, выполняемая коллективом исполнителей по целостному сценарию при разделении ролей между выпускниками подтверждает практику успешного решения всей совокупности воспитательных, образовательных и развивающих задач в соответствии с требованиями стандарта. Практическое воплощение созданной работы дополнительно закрепляет объективную оценку учебного труда.

Литература:

1. Арнольд, В.И. Теория катастроф / В.И. Арнольд / Синергетика и психология. Тексты. – Вып. 1. – «Методологические вопросы». Под ред. И.Н. Трофимовой и В.Г. Буданова. – Изд-во МГСУ «Союз», 1997. – 149 с.
2. Багмутов, В. Из опыта оценки качества учебных занятий / В. Багмутов, В. Митин // Высшее образование в России. – 1995. – №3. – С. 90-94.
3. Беляева, А.П. Интегративно-модульная педагогическая система профессионального образования / Ин-т профтехобразования РАО / А.П. Беляева. – СПб.; Радом, 1997. – 227 с.
4. Бестужев-Лада, И.В. Прогнозное обеспечение социальных нововведений / И.В. Бестужев-Лада. – М., 1993. – 156 с.
5. Джалишвили, З.О. Логика компьютерного диалога / З.О. Джалишвили, Б.И. Федоров. - М.: Онего, 1994. – 120 с.
6. Ковригина, В.А. Интеграция учебного процесса и исследовательской деятельности / В.А. Ковригина // Приоритетные научные направления: от теории к практике. – 2016. – № 22. – С. 52-57.
7. Майрамукаева, Ф.А. Подготовка студентов - будущих учителей к проектной деятельности в Северо-Осетинском государственном университете им. К.Л. Хетагурова / Ф.А. Майрамукаева // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019. – № 1(26). – С. 193-195.
8. Подласый, И.П. Педагогика: Учеб. для студентов высш.пед.учеб. заведений / И.П. Подласый. – М.: Просвещение: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1996. – 432 с.
9. Скалкова, Я. Методология и методы педагогического исследования / Я. Скалкова. – М.: Педагогика, 1989. – 224 с.
10. Толшин, А.В. Выпускная квалификационная работа в магистратуре, как оценка качества освоения магистрантом основных образовательных программ / А.В. Толшин // Труды Санкт-Петербургского государственного института культуры. – Санкт-Петербург: СПбГИК, 2019. – Т. 219: Развитие и совершенствование учебного процесса в вузе. – С. 92-95.

Педагогика

УДК 33:378

топ-менеджер Лобашев Игорь Валерьевич

ООО «ТЕТА» (г. Петрозаводск);

кандидат педагогических наук, доцент Лобашев Валерий Данилович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Петрозаводский государственный университет (г. Петрозаводск)

ЭТАПЫ ВЫПОЛНЕНИЯ КОМПЛЕКСНОЙ ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ

Аннотация. Оптимальное построение последовательности исполнения различных этапов комплексной выпускной квалификационной работы имеет решающее значение для полноты восприятия логики её изложения и следования объединяющей идее создания коллективного труда выпускников вуза. Преодоление стереотипов в подходах к определению конечного уровня обученности выпускника посвящена статья, в которой описывается разнохарактерные условия и требования к деятельности исполнителей отдельных разделов комплексного проекта. Подчёркивается динамика перемены ролевых характеристик выпускников по мере продвижения в исполнении задач как коллективного, так и индивидуального назначения. В статье выделены алгоритмы выполнения основных этапов написания выпускной работы.

Ключевые слова: конструкт, аттестация, дидактический принцип, критерии оценки, сетевой график, функция отклика, модель.

Annotation. Optimal construction of the sequence of performance of various stages of complex graduation qualification work is crucial for the completeness of the perception of the logic of its presentation and adherence to the unifying idea of creating the collective work of university graduates. Overcoming stereotypes in approaches to determining the final level of graduate training is devoted to the article, which describes the different conditions and requirements for the activities of the performers of certain sections of the complex project. The dynamics of changing the role characteristics of graduates as they progress in the performance of both collective and individual assignments are emphasized. The article highlights algorithms for performing the main stages of writing the final work.

Keywords: design, certification, didactic principle, evaluation criteria, network schedule, response function, model.

Введение. Проведение выпускных испытаний студентов вузов связано с проблемой объективизации определения действительного уровня обученности будущих специалистов. Затратность и технологическая отшлифованность процедур оценивания вынудило современную школу надолго задержаться на схеме экзаменационных испытаний индивидуальных работ, выполняемых каждым студентом самостоятельно. Условия рыночного хозяйствования переместили акценты требований к выпускникам, ужесточив, ранее находившихся в некотором забвении, требования профессиональных и коммуникационных компетенций. Предложение совместить в возможной степени решение воспитательных, развивающих и обучающих задач на заключительных этапах подготовки выпускника вылилось в разработку технологии написания комплексной выпускной квалификационной работы несколькими мини-группами (3-4) выпускников, подготавливающих решение общей проблемы единой тематики, раскрываемой в исполнении 3-4 индивидуальных проектов (работ).

Изложение основного материала статьи. К решению о выборе варианта выпускных испытаний в пользу написания комплексной ВКР обучаемый, как правило, приходит в середине предпоследнего курса после нескольких встреч-собеседований в составе группы участников предполагаемой совместной деятельности.

Отдельно следует выделить позицию самого выпускника, как субъекта процесса обучения в образовательном учреждении. В немалой степени затраты на подготовку к защите оцениваются как распределённая на длительный срок равномерная работа (почти 2 года), что морально значительно менее напряжённо, чем сдача государственных экзаменов. В действительности же затраты, совершаемые им при написании выпускной аттестационной работы, по объёму значительно превышают усилия по подготовке к государственным экзаменам. В противовес этому предполагается положительный эффект предлагаемой формы обучения: приобретаемые твёрдость, прочность, системность, убеждённость в накапливаемых знаниях, способность к их преобразованию и активному применению через сформированные умения и навыки, обретаемая выверенная личностная позиция будущего специалиста [3].

Обучающийся, формируя умения и совершенствуя навыки научения и самообучения, через практику учебных работ, через курсовую профессиональную (педагогическую) практику и т.д., становится способен к самостоятельно-активным работам абстрактных заключений, к построению продуктивных понятий. Он практически самостоятельно проходит путь создания своих собственных относительных истин, отстаивать которые он будет как в процессе, так и по окончании создания комплексной ВКР.

Проектирование и написание коллективного проекта обеспечивает не раздельно-прерывистый, как в традиционных формах оценивания, а пролонгированный минимум на два года контакт с преподавателем-тьютором, по сути, с консультантом-соисполнителем в составе и по правилам деятельности малой творческой группы. Мини-группа утверждает форму контакта в системе «субъект-субъект». В этом случае изучается и воспринимается некоторая устойчивая модель взаимодействия личности и коллектива. Она реализуется уже как усвоенный тип поведения (и в первую очередь – поведения в составе малой группы). Обосновывается определённая школа риторики, что принципиально важно в профессиональной подготовке будущего специалиста [1].

Практика проведения занятий на старших курсах вуза показывает, что в наибольшей степени знания, получаемые при изучении специальных дисциплин, интегрирует курсовой проект (курсовая работа) [2]. Это с большой степенью вероятности обосновывает целесообразность определения тематики аттестационных работ и последующую выдачу заданий на проектирование на рубеже освоения и начала активного применения понятийно-терминологического тезауруса, что соответствует усваиванию будущими выпускниками на предпоследнем курсе большей части (70-80%) профессионального тезауруса.

Педагогические цели, достигаемые на различных этапах создания комплексной ВКР, представлены в виде таблицы, где выделены основные переходные этапы и связующие элементы, позволяющие чётко отделить этапы друг от друга, откорректировать цели, раскрыть учебные задачи, определить полноту решений. Элементы таблицы позволяют проакцентировать положительные аспекты конструктивных особенностей внутренней организации и процессов создания комплексной ВКР. За основу структурной организации этого процесса принято модульное обучение.

В педагогической практике замысел работы (в данном случае - комплексной ВКР), выполняемой коллективом учащихся, предварительно прорабатывается преподавателем. Успешное воплощение замысла гарантируется, в первую очередь, целенаправленным, грамотно проведённым в ходе обратного пилотного исследования, достоверным расчётом [этап I-A]. Он выполняется в несколько итераций по вектору: от предполагаемого конечного результата - к новой, модифицируемой в процессе критического ретранализа, редакции замысла и, в конечном итоге, представляется преподавателем в качестве реально достижимой финальной цели обучения для каждого обучаемого и учебной группы в целом.

Разрабатываемое логическое дерево целей начинает строиться с помощью и при деятельном участии студентов предпоследнего курса и является отражением процесса «обратного хода» постановки, эскизно-проектного построения задачи, критического анализа поисковых решений частных проблем и затруднений, и отработки сценария создания аттестационной работы. Её приемлемо совершенное формирование заканчивается на последнем курсе. Характерно, что происходит это одновременно-параллельно и для групп, только приступающих к работе (предпоследний год обучения) и для групп, находящихся на самом напряжённом участке пути - согласовании, общих исходных и проектируемых в качестве частных личных заданий, параметров конструктивных решений выпускных ВКР (заключительный период обучения). Таким способом достигается непрерывность и логическая неразрывность работ над темами, воплощение которых может потребовать усилий нескольких выпусков различных групп обучаемых. На практике реализуется классическая схема обмена информацией между различными слоями-стратами педагогической системы: происходит «передача» идей и мотивов поисковой деятельности между группами обучающихся.

Подобная параллельно-последовательная во времени работа групп обучающихся, приступающих к проектированию ВКР и уже заканчивающих создание своих выпускных проектов, обеспечивает преемственность педагогических ситуаций, способствует передаче сущности разрабатываемых тем, раскрывает основы их целеполагания и в значительной степени обеспечивает сохранение положительной мотивации написания комплексных ВКР от выпуска к выпуску.

На начальных этапах разработки происходит диверсификация [этап II-B] и дискретизация [этап III-C] общего замысла до уровня блоков, тем, идей, конкретных решений и технических заданий, предлагаемых группе исполнителей. С помощью руководителя разработки комплексной ВКР каждым обучающимся самостоятельно формализуется задача поиска знаний качества и объёма, необходимых для решения выбранной им проблемы. Дискретизация идеи на отдельные темы и блоки происходит под влиянием и знаком понижения объёма незнания будущего выпускника до приемлемого для исполнителя комплексной ВКР уровня.

Далее положительные варианты решений частных задач интегрируются [этап IV-C], и синтезируются [этап V-D], проходя некоторый качественный передел, что обеспечивает «стартовое» успешное целенаправленное решение сначала одной малой, а затем и полной совокупности всё более усложняющихся частных и общих задач.

Этап	Конструкт	Алгоритмы выполнения	Дидактический материал
I-A Перспективная проработка	Замысел	Объяснить общую концепцию создания комплексной ВКР. Заинтересовать конкретной идеей. Убедить в достижимости реального результата. Сформировать первичный образ задачи.	Эскизы, схемы, модели, аналоги конструктивных решений. Анкетирование.
II-B Эскизное проектирование	Эскизная проработка общего и частных решений	Совместно в формате всех малых групп, сформировать первоначальный вариант решения (общего замысла и конкретных блоков). Обозначить границы областей решений. Выбор приемлемую (по его силам) тем.	Проблемные задачи по теме проектирования. Постановка и решений учебных задач по нарастающей сложности.
III-C Индивидуальное проектирование	Первичный модуль задачи для мини-группы	Сформировать первичные коллективы. Определения лидеров групп. Назначить ответственных в малых группах. Закрепить протоколными темы выпускных работ в составах всех малых групп.	Принципиальные схематические решения всей задачи - эскизы, схемы, контурные модели, расчёты.
IV-D Компоновка сборной пилотной работы	Тема конкретной индивидуальной работы	Локализовать личностную задачу выпускника. Обозначить уровни и области решений. Выделить начальные этапы исполнения аттестационной работы. Организовать начальные контакты руководителей и членов малых групп.	Курсовые проекты. Пилотные варианты решений конкретных ситуаций. Рефераты и их анализ.
V-E Техническое проектирование	Совокупный модуль комплексной работы	Выделить общие начальные задачи. Организовать их обсуждение и решение на семинарах разработчиков ВКР.	Компоновочные решения, чертежи, модели, расчёты.
VI-F Анализ комплексной ВКР	Комплексная ВКР	Произвести аналитический синтез результатов. Дать качественную оценку полученных результатов с учётом внесенных в процессе создания работы корректировок начальной идеи.	Модель, чертежи, эскизы. Анализ выступлений. Коррекция заключительных выводов.

Конечный результат решённых проблем (единичный, либо комплексный конструкт), получаемый в результате изучения и освоения некоторой совокупности ранее выделенных модулей проблемно-задачного обучения в малых группах исполнителей и выражаемый в первоначальных умениях преодоления проблем, подобных изученным, позволяет перейти к поэтапному созданию итоговой работы, удовлетворяющей общим заявляемым требованиям, в последующем предъявляемых аттестационной комиссией ко всем исполнителям [этап VI-E].

Процесс практического использования знаний при создании комплексной ВКР сопровождается формированием устойчивых умений их направленной реализации, т.е. обучаемый в развитии процесса обучения самостоятельно приобретает навыки научного поиска. Аттестационная работа становится связующим звеном между исполнителями, имеющими общность взглядов на его предмет, цели и ценности предполагаемой деятельности [4]. Подобная общность позднее переносится уже самим выпускником на организацию процесса дальнейшего обучения [5].

При разработке дидактической системы технологии создания комплексной ВКР использовался эффект интенсифицирующего действия следующих дидактических принципов обучения:

- Политехнический принцип реализуется в синтезе различных областей учебных знаний, применяемых при решении проблемных задач, возникающих в процессе создания работы, использовании контрастирующего влияния межпредметных связей для аргументации принимаемых решений.

- Принцип профессиональной направленности осуществляется благодаря строгому отбору тематики создания комплекса аттестационных работ, решающих общую глобальную проблему при общей практической направленности результатов выполнения аттестационных работ.

- Принцип комплексности проявляется в непрерывном сочетании и взаимодействии целей и задач индивидуальных аттестационных работ и общего направления проектирования, сочетании и совместном действии частных методик выполнения этапов аттестационной работы.

- Принцип индивидуализации направления совершенствования подготовки выпускника утверждает личностно-деятельностный, гуманистический подходы к подготовке обучаемого, раскрывает индивидуально-направленный характер обучения каждого выпускника.

- Принцип гуманизации определяет учебно-воспитательную направленность всего процесса выполнения работы, задаёт и контролирует сочетание социальной и профессиональной направленности выполняемой аттестационной работы.

- Принцип интенсификации проявляется в активном профессионально направленном поиске решения возникающих проблем, выполняемом в строго заданном сетевом графике выполнения работ над аттестационной работой при полно и неукоснительно заданной личностной ответственности.

- Принцип интеграции обеспечивает сочетание и успешное решение различных проблем, составляющих в комплексе основу аттестационной работы, выполнение этого принципа позволяет выпускнику получить более высокую квалификацию по осваиваемой профессии.

К основным методическим принципам разработки комплексной ВКР, являющимися частными положениями технологии её создания и определяющими структуру проектируемой работы как системного объекта, можно отнести:

1. Строгое детерминирование по этапам выполнения проекта задач, выдвигаемых самим процессом выполнения комплексной ВКР:

- формирование умений и навыков выделения целей и задач каждого этапа;
- развитие умений определения критериев оценки результатов решений, как проблем общего плана, так и локальных задач;

- развитие на конкретном варианте частной проблемы общего замысла способностей учёта проблем взаимосвязанных частных задач;
 - развитие и закрепление навыков самообразования;
 - воспитание способности разумного подчинения общему мнению коллектива;
 - практическая тренировка навыков отстаивания своей точки зрения в профессиональных публичных выступлениях, дискуссиях, спорах;
 - воспитание и развитие навыков руководства коллективом и т.д.
2. Учебная направленность содержания в сочетании с активной мотивацией достижения конечной цели создания аттестационной работы:
- прорабатывается материал совокупности учебных дисциплин в процессе активного поиска конкретных ответов на сформулированную проблему;
 - стимулируется повышение положительной мотивации;
 - адрес запроса (формулировка проблемы) обучаемого к содержанию учебных дисциплин определяется потребностью в информации, но не исключительно логикой её прошлого изложения - это в корне меняет мотивационную базу, запрос сохраняет активность до полного разрешения проблемы и, как правило, выходит за пределы изучаемых объёмов учебной дисциплины;
 - конкретизируется и активизируется мотивация достижения цели: разрешение задачи становится специфично своей обязательностью достижения цели; в жёстких условиях принятых конкретных решений происходит интенсивная тренировка в преодолении стрессовой ситуации «ожидания неуспеха».
3. Подчинение средств достижения цели парадигме гуманитарного образования: интенсивность процесса создания комплексной ВКР обуславливается энергетическими характеристиками субъект-субъектных отношений, их природосообразному развитию, направленному на достижение цели выработки решений, в наибольшей мере сохраняющих общее равновесие, обеспечивающих стабильное поступательное развитие подсистем (качественное развитие общего тезауруса учебной группы, группы исполнителей).
4. Непрерывное развитие, конкретизация и увеличение мощности совершенствующихся критериев оценивания достижения цели; в ситуации создания комплексной ВКР отправными критериальными показателями служат: оперативные знания, тактическая информированность, стратегическое целеполагание.
5. Системность и сегментарность используемого учебного материала, что характеризуется его блоковой организацией, детерминированностью составляющих элементов, алгоритмическими правилами их выполнения.
6. Построение сетевого графика выполнения работ и проведение испытаний с учётом качеств и возможностей каждого выпускника.
7. Применение показателей постоянного сопровождающего контроля к каждому шагу выполнения комплексной ВКР.
8. Жёсткая, но при необходимости энергично корректируемая, подчинённость действий и решений, принимаемых исполнителями, требованиям природосообразности процесса и сохранении генеральной линии подчинения усилий участков общей разработки целям достижения намеченных результатов работы.
9. Выполнение требований технологической алгоритмизации, конкретизирующих в практическом исполнении каждого шага, этапа выполнения работы требования общей дидактики.
10. Нормативная интеграция в итоговом продукте аттестационных работ, непрерывно создаваемых отдельных, доводимых до логически законченного совершенства, конструктивных элементов индивидуальных проектов (частей изделий, блоков расчётов и т.п.).
11. Системность технологии создания комплексной ВКР, позволяющая применять её для решения ведущие алгоритмы основополагающих образовательных задач функционирующих на различных уровнях обучения.
- Методически решение большинства проблем создания комплексной ВКР носит характер концентрации, согласно которому поиск решения осуществляется путём многократного обращения к проблеме на качественно развивающемся, поэтапно повышающемся уровне. По сути на начальных этапах выстраивается тривиальная пирамидообразная функция отклика процесса обучения, на поверхности которой формируется восходящий маршрут-последовательность шагов достижения решения проблемы. Ход поиска алгоритмичного и конкретного решения тяготеет к многопараметрической равновзвешенности: разработчик (исполнитель раздела ВКР) ищет решение очередной частной проблемы, постепенно, последовательно в несколько итераций оптимизируя характеристики, изучая различные аспекты задачи, последовательно сужая области принимаемого решения.
- Технология создания комплексной ВКР позволяет выпускнику, в процессе работы над ней, построить, ориентированную в пространстве своей обученности, первичную продукционную сеть (локальную область полипространства личностной учебной деятельности): систему личностных знаний, инвариантную структуре профессиональной модели будущего специалиста, элементы которой заполняются содержанием учебных дисциплин в режиме неукоснительного подчинения требованиям образовательного стандарта.
- Концептуальными основаниями разработанной технологии являются:
- этапность, что предполагает следование диагностически отлаженному алгоритму выполнения заданий, конструктивно поддерживаемого функционирующими параллельно во времени, но с различной интенсивностью, частными методиками создания ВКР (в пилотном варианте разработаны и апробированы шесть основных методик);
 - мотивированная созидательная направленность труда выпускников на создание личностно-значимого и личностно-ценного продукта - комплексной ВКР;
 - идеологическое единство содержания и разрешения проблемных задач создания аттестационной работы, позволяющая поэтапно и всесторонне раскрывать основные принципы индивидуально-коллективного обучения;
 - гибкость и корректируемость процесса, учитывающие основные аспекты субъект-субъектных отношений, что позволяет значительно интенсифицировать процесс создания конечного продукта, повышая действенность каждого занятия.
- Стратегия исполнения комплексной ВКР опирается на:
- многофакторный подход к анализу совокупности компонентов дидактической системы создания работы;
 - системный подход, обеспечивающий объективность диагностического контроля процесса и адресное активное корректирующее воздействие на участников создания комплексной ВКР;
 - интегративно-модульный подход к формированию концептуальных положений учебного процесса;
 - личностно-деятельностный подход, обеспечивающий формирование и интенсивное развитие профессиональных качеств индивида в процессе создания комплексной ВКР;
 - преемственность этапов обучения выпускника образовательного учреждения с акцентом на заключительный период его обучения;

- формирование «модельных» основ профессионально ориентированной креативной и когнитивной деятельности выпускника;

- организацию процессуально-технологической системы написания всех разделов и составных индивидуальных проектов комплексной ВКР, как итога коллективно-индивидуальной учебно-созидающей деятельности.

Выводы. Предложенные к рассмотрению и использованию принципы, методы, конкретные положения педагогических технологий позволяют разрабатывать практические рекомендации и методические пособия по выполнению аттестационных работ для выпускников различных специальностей и форм обучения.

Литература

1. Гусева, А.И. Система оценки качества информационно-образовательных ресурсов / А.И. Гусева, С.И. Гаврилов // Качество. Инновации. Образование. - 2010. - №5. - С. 24-32.
2. Домрачев, В.Г. Построение лингвистических шкал для оценивания характеристик качества информационно-образовательных услуг / В.Г. Домрачев // Качество. Инновации. Образование. - 2010. - №11. - С. 34-40.
3. Зиновьев, С.И. Учебный процесс в советской высшей школе / С.И. Зиновьев. - М.: Высшая школа, 1975. - 316 с.
4. Орлов, В.И. Метод и способ в дидактике / В.И. Орлов // Специалист. – 2001. - №8. - С. 29-30.
5. Прядеко, А.А. Алгоритм развития познавательных способностей учащихся / А.А. Прядеко // Педагогика. – 2002. - №3. - С. 8-15.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Лобашев Валерий Данилович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск);

кандидат педагогических наук, доцент Талых Алексей Александрович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск)

ОСОБЕННОСТИ ТЕХНОЛОГИИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ КОМПЛЕКСНОЙ ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ

Аннотация. Определение уровня обученности выпускника вуза остаётся одной из актуальных проблем высшей школы. В статье отмечаются тенденции коллективного творчества при подготовке студентов к аттестационным испытаниям. Описываются критерии анализа выпускных квалификационных работ. Выделены негативные стороны индивидуального проектирования и предложены некоторые пути преодоления создавшейся педагогической ситуации. Создание комплексной выпускной квалификационной работы подчинено общим законам дидактики, активизирует послыбы социализации выпускников, совершенствует профессиональные компетенции. Предложенная технология позволяет приблизиться к решению задач, выдвигаемых гуманистической образовательной функцией.

Ключевые слова: выпускная квалификационная работа, малая группа, дидактическая корреляция, критериальное оценивание, гуманистическая функция.

Annotation. Determining the level of training of a university graduate remains one of the most pressing problems of higher education. The article notes the trends of collective creativity in the preparation of students for certification tests. The criteria for the analysis of final qualifying works are described. The negative aspects of individual design are highlighted and some ways of overcoming the existing pedagogical situation are proposed. The creation of a comprehensive final qualification work is subject to the general laws of didactics, activates the messages of socialization of graduates, improves professional competencies. The proposed technology allows us to approach the solution of the tasks put forward by the humanistic educational function.

Keywords: final qualification work, small group, didactic correlation, criterion assessment, humanistic function.

Введение. Проблема объективности в оценивании конечного уровня обученности выпускника вуза длительное время остаётся основным затруднением в определении меры компетенции формирующегося специалиста. В качестве предварительного замечания необходимо отметить, что технологически корректный, тщательно выверенный процесс оценивания приобретаемых студентом различных показателей компетенций обеспечивает совершенствование его ориентации в вероятностной среде, развитие деятельностного сочетания признаков чувственного логического познания и элементов материализации их проявления, интенсивную и яркую реализацию отношений тесной связи и взаимозависимости со всеми параметрами познавательных процессов (восприятием, памятью, мышлением) и речью. Такая форма контроля позволяет не прерывать сам процесс обучения, стимулируя и одновременно обязывая аттестуемого создавать многогранный образ изучаемого объекта. Обучаясь, человек воссоздаёт объект познания не в форме чистого опыта, но посредством актуализации всей системы сознательных и бессознательных представлений. Показательно, что в этом состоит весьма значительное проявление действующих мотивов и интересов личности. Они «ведут» сознание, диктуют и подчиняют целям обучения волевой настрой обучающегося [4].

Изложение основного материала статьи. Поэлементный контроль усвоенных знаний, представленных глубоко эшелонированной знаковой структурой, элементы которой в различных своих сочетаниях и пропорциях образуют выделяемые учебные дискреты первичных, базальных знаний, развиваемых умений, закрепляемых навыков – органически предьявляет некоторый агрегат функциональных составляющих процесса контроля, осуществляемого преподавателями профессиональных учебных заведений всех уровней. К показательным особенностям контрольно-оценочной деятельности относится необходимость оценивать результаты, с одной стороны, дискретно для каждой изучаемой дисциплины, раздела, вида обучения и т.д., а с другой – комплексно, с учётом интересов всего процесса обучения [1].

В процессе создания комплексной выпускной квалификационной работы (ВКР), выполняемой малым коллективом выпускников вуза (от 2-3 до 6-7 человек), объективно присутствуют и проявляются основные дидактические закономерности. Они синтезируют базис обученности студента, позволяют выделить качественные инновации вырабатываемого варианта процесса обучения. Так взаимосвязь процессов формирования личности с профессиональным обучением проявляется в следующих признаках: единстве интеграции и дифференциации целей и задач индивидуальной и коллективной деятельности в процессе создания комплексной выпускной квалификационной работы; дидактической корреляции общего, политехнического и профессионального образования в содержании отдельных глав каждого раздела ВКР и общего содержания коллективного результата творчества группы в целом; расширении возможностей полной

самореализации для каждого студента, принимающего участие в проектировании; синтезе индивидуальной и коллективной видов деятельности при создании конечного практически значимого продукта проектирования [9].

Характеристической особенностью проектирования комплексной ВКР является рассмотрение (анализ), представление (выявление функционалов) и построение (синтез) объекта изучения в виде системного объекта. Он задаётся и описывается системной пирамидой целей, задач и алгоритмов достижения конечного результата в виде создаваемого в ходе решения педагогической задачи соответствующего полюсного графа. Вершины технологического графа представляют собой дискретные этапы-алгоритмы-методики выполнения отдельных разделов процесса создания комплексной ВКР, а напряжение дуг, отражающее интенсивность передачи учебной информации и сами количественные и качественные результаты решения учебных проблем, отождествляется с функциональными затратами на их частичное или полное разрешение.

Ориентируясь на ранее описанные характеристики форм аттестации и теорию критериального оценивания [2], можно выделить и назначить в качестве критериев анализа как находящихся в стадии создания, так и уже выполненных ВКР, следующие положения:

1). Отражение требований Федерального государственного образовательного стандарта;

2). Полнота использования приобретённых знаний, что, дополнительно к требованиям стандарта, может быть оценено следующими показателями: степенью использования ранее выполненных обучающимся письменных и графических работ; широтой использования материалов различных учебных и производственных практик, методических и прочих разработок и отчётов; логикой и стилистикой изложения; ясностью, доходчивостью, профессиональной грамотностью и насыщенностью языка;

3). Совокупный критерий новизны защищаемых разработок (как педагогического, так и технологического направлений), что также определяется: уровнем разработки оригинальной идеи, представленной в разрабатываемой работе (описание, эскизная проработка, исчерпывающее документальное сопровождение); уровнем и разносторонностью доказательств положений работы; глубиной ретропоиска, системностью анализа подобий, валидностью алгоритмов использованных видов анализа, аргументированностью математического аппарата и т.д.;

4). Готовность разработанных идей к практическому использованию может быть отражена и оценена как: технологическая и методическая законченность предъявленных разработок; аргументировано продемонстрированная способность руководствоваться и следовать цели авторской разработки;

5). Глубина научного поиска наиболее чётко характеризуется широтой и временными рамками использования первоисточников, различных средств анализа текстов, совершенством факторного анализа и др.

В качестве путей решения проблем объективизации оценок ВКР могут использоваться следующие схемы и критерии: выполнение методических рекомендаций по написанию ВКР; внешние рецензии; контроль со стороны параллельных выпускающих кафедр; оценивание преподавателей, отзывы профилирующих кафедр и др.

Как показал проведённый анализ, большинство ВКР страдает: эклектичностью изложения (в том числе и из-за излишне подробного и некритического обращения к первоисточникам); тематической разобщённостью глав и разделов; разноплановостью и разноуровневостью поставленных и решаемых задач ВКР, как в группах, так и на факультете (институте) в целом; рассогласованием между обозначенной целью работы и планом её раскрытия, а также отсутствием ясной схемы контроля и перечня критериев оценивания успешности выполнения задания; невозможностью оценки степени участия преподавателя-руководителя проекта в формировании необходимого и достаточного уровня самостоятельности в практической деятельности выпускника; отсутствием индивидуальности в решениях ВКР.

Сопоставление перечисленных факторов позволяет выделить ряд причин такого положения и среди них выявить явные недочёты в обучении и, в первую очередь, слабость деятельности составляющей: отсутствие выраженной самостоятельности принятия решений; неумение вести самостоятельный научный поиск; неумение разрабатывать алгоритмы решений; слабые навыки владения процессом анализа и синтеза знаний; неспособность к критической самооценке; недостаточная способность к демонстрации истинного уровня владения знаниями.

Кроме того, необходимо отметить некоторые отрицательные стороны самого индивидуального проектирования: значительный, по сравнению с другими видами аттестационных работ, срок исполнения; относительно большая, чем в традиционных формах оценивания, трудоёмкость ответа; обязательность длительного подчинения выбранной тематике в течение большей части заключительного этапа обучения (4-5 курсы); относительная личностная несвобода, подчинённость правилам коллективного творчества; трудности в письменном выражении оттенков смыслового содержания излагаемого варианта решений и ответов и др.

Работа над комплексной ВКР подчёркивает технологичность обучающей функции, присутствующей и активно проявляющей себя на всем протяжении создания проектируемого объекта. С некоторой долей упрощения возможно рассматривать процесс обучения, реализуемый при написании ВКР (и не только на стадии выпускных курсов), в виде дискретных алгоритмических шагов технологического процесса, в котором строго описывается каждая единичная вектор-функция обучения: её аргументы представлены характеристиками выделяемых сегментов знаний - микромодулями.

Алгоритмизация процесса проектирования естественным образом предполагает проявление всех конструктивных свойств алгоритма:

1) дискретность - проектирование развивается и реализуется в тактах времени по предписанию («программе»), вырабатываемому руководителем проектирования с участием исполнителей;

2) детерминированность, т.е. совокупность всех величин, показателей, значений характеристик, получаемых в конкретный момент времени (например, по окончании какого-либо этапа проектирования), должна однозначно определяться совокупностью величин, полученных в предшествующий момент времени (проявление свойств рекуррентности и аддитивности);

3) направленность: алгоритм должен исключать безвыходные ситуации в технологии создания работы;

4) массовость - алгоритм выполнения комплексной ВКР должен быть применим к подготовке выпускников по различным специальностям;

5) элементарность - каждая операция алгоритма должна быть, как минимум, понятна всем исполнителям в рассматриваемой локальной группе задач, конкретном блоке проблем, общей системе проектирования.

Предлагаемому алгоритму присущи инвариантные свойства, и он легко преобразуется для использования в различных условиях, сохраняя при этом своё ядро, основное предназначение: внедрение в учебный процесс педагогической технологии, одним из ведущих элементов которой является интенсивная коррекция обученности студентов-выпускников в составе малых коллективов, организуемых по принципу добровольного объединения с целью реализации общей конструктивной идеи комплексной ВКР.

Обладея управляющим воздействием, алгоритмизация процесса проектирования неизбежно сопровождается и некоторыми побочными эффектами: происходит интенсивное расслоение группы исполнителей (особенно явно это

проявляется на первоначальном этапе работы) по уровням обученности, способности удерживать темп и заинтересованность в работе и др.; заявленный в начале проектирования уровень сложности общего замысла не всегда выдерживается до заключительных стадий работы; неравномерность процесса выполнения отдельных индивидуальных проектов снижает общий темп и уровень выполнения заданий; практика выполнения проектирования наглядно и жёстко выявляет профессиональную пригодность будущего специалиста (соответствие его личностных качеств специфике профессии); работа над проектом проявляет недостатки работы кафедр; выводы и рекомендации выполняемого анализа итогов проектирования косвенно стимулируют дополнительную нагрузку преподавательского коллектива.

Практика следования руководящим положениям этой системы в подготовке выпускников позволяет выделить следующие основные дидактические условия разработки и реализации педагогической технологии создания комплексной ВКР: наличие конструктивного базиса в форме дидактической системы; наличие аргументированного объективного и действенного контроля и оценивания первоначального уровня обученности выпускника; чётко выраженная цель обучения и учебной деятельности, воспринимаемая и оцениваемая исполнителем как желаемая и достижимая; благоприятная среда обучения (мотивация, стимуляция, отношение референтности и благожелательности в малой группе); эффективные, апробированные методы и средства достижения цели необходимой и достаточной обученности выпускника; действенный текущий и тематический комплексный контроль со стороны преподавателя [10]; разработанные критерии определения завершенности каждого шага проектирования, что свидетельствует о выполнении условий алгоритмичности заключительного периода обучения выпускников и т.д.

В методическом плане рассматриваемая технология:

1). Активно следует и использует законы дидактики общего и профессионального образования, основными из которых являются: закон единства учебной и обучающей деятельности; закон единства обучения и воспитания; закон преемственности знаний и последовательности научного развития [3].

Кроме того, в процессе проведения исследования отмечены закономерности проявления нарастающей активности эвристической деятельности обучающегося и увеличения его познавательного потенциала (интенсивности запроса новых знаний) в процессе обучения, а также углубление рефлексивности воспринимаемой информации.

2). Осуществляет перевод учебной деятельности студента в плоскость поисково-проблемного обучения: в процессе проектирования происходит значительная активизация зон ближайшего развития, стимулирование расширения зон саморазвития с дальнейшим созданием хронального поля малого творческого коллектива. Это обстоятельство расширяет зоны влияния малых коллективов исполнителей, при этом ярко проявляются потенциальные возможности коллективного творчества отдельных личностей, объединённых единой целью, обладающих примерно равным интеллектуальным потенциалом.

3). Направляет воздействие руководителя на выявление глубоко скрытых пробелов в знаниях студентов-дипломников.

4). Активно смещает способ усвоения знаний из пассивной репликаторной в более активную сферу создания и восприятия конструктивных знаний.

5). Дифференцирует общую учебную проблему на ряд заданий и организует соревновательность в их исполнении.

6). Реально обеспечивает на практике протекание учебного процесса в режиме «субъект-субъект».

7). Обеспечивает качественную бесконфликтную композицию положительных факторов одновременно предъявляемых письменных и устных ответов. В этой ситуации цель проверки и требуемый объём ответов достигают наибольшего родственного соответствия, при этом у студента на ограниченном отрезке времени значительно мобилизуются способности мышления, ресурсы памяти, стимулируется познавательная направленность в диалоге с преподавателем, одновременно организуется созидательная совместная деятельность преподавателя и студента, что приводит к получению осязаемого потребительски-целесообразного результата (учебного) труда.

8). Позволяет выделить особенности проведения различных видов обучающего контроля, результаты которого регистрируются в письменном виде; позволяет производить конструктивный анализ хода построения как ложного, так и правильного ответа.

9). Стимулирует преодоление затруднений в общении сторон-участников конструирования комплексной ВКР, возникающих вследствие различий в их социально-педагогическом статусе [8].

При этом решаются две воспитательные задачи:

а) методическая подготовка учителя - будущего формально-неформального лидера, проходящего на тематических семинарах психологический тренинг по смене социального статуса, где происходит постепенное (в некоторых случаях, как показала практика, и революционное) изменение места и статуса индивида (студента-дипломника) в иерархии членов коллектива, т.е. практическое завоевание места лидера;

б) создание и усвоение студентом качественно устойчивой модели поведения со «старшим социальной группы» (руководителем проекта), открытие некоторых сторон и качеств преподавателя не как соперника и проверяющего, а как создателя, со-исполнителя общего замысла.

10). В предлагаемом варианте технология создания продукта коллективного труда предоставляет возможность эффективного перманентного оценивания, достаточно свободно и алгоритмично корректируя и сроки, и количество этапов написания комплексной ВКР, а также объём поэтапных проверок.

11). Обеспечивает совершенствование профессиональных знаний и повышение общего уровня обученности через диалог конкурирующих групп исполнителей, одновременно участвующих в разработке некоторых частных конструктивных решений и методических разработок.

12). Исключает в оценивании студента контаминацию предвзятых критериев (влияния результатов предыдущих испытаний на последующие оценки), что объясняется: длительностью наблюдения руководителем проекта за процессом творчества каждого контролируемого выпускника (до двух лет); наличием атмосферы со-творчества и отношений «субъект-субъект»; множественностью учитываемых оценок, полученных студентом за весь период обучения по различным дисциплинам.

13). Комплексный характер проектирования позволяет реализовать технолого-педагогический прием «портфолио»: составить приближенный педагогический портрет выпускника на базе всех фиксируемых результатов его учебной деятельности за весь период обучения («шлейф оценивания»).

Выводы. В ряду учебных функций создания комплексной ВКР (наряду с ранее отмеченной - обучающей) выделяются прогностическая, гуманистическая функции и функция диверсификации знаний. Последняя в своей реализации описывает двуединый аналитико-синтетический процесс, характеризующий широту распространения запросов исполнителей-выпускников на различные области изученных ранее наук при поиске наиболее устойчивых многофакторных, многофункциональных и многоопорных алгоритмов решений разнообразных задач проектирования. Последующее проявление этой функции состоит в том, что результат решения, связывая востребованные студентом понятия различных отраслей знаний, создаёт в его сознании новое качественное образование, которое, в свою очередь, само оказывает влияние

на знания студента. Новые знания непрерывно дополняют и совершенствуют прежние; достигается эффект доучивания, эффект повышения уровня профессиональной подготовки и развития качеств социализации выпускников. Показательно, что этот результат вырабатывается-создаётся в значительной мере за счёт самообразования выпускников [5].

Проектирование комплексной ВКР в значительной мере направлено на реализацию прогностической функции. Предопределяя и проектируя предстоящую и настоящую деятельность будущего профессионала, оно одновременно: планирует деятельность выпускающих кафедр вуза, стимулирует повышение квалификации преподавателей; определяет содержание и требования к ВКР, в значительной степени расширяя возможности совершенствования профессионально-педагогической прогностической модели выпускника; выдвигает характеристическим требованием успешности процесса проектирования создание начинающим специалистом целостной области профессиональных, конкурентоспособных знаний [7].

Целостность задаётся как требование, контролируется как результат, сопровождается как процесс, воспринимается как обученность и профессионализм. За рубежом альтернативные указанию течения находят утилитарное воплощение в разработке набора требований компетентности в различных областях [6].

Литература:

1. Абдуллаева, М.М. Субъективные критерии оценивания аттестационной работы в образовательной среде / М.М. Абдуллаева // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2016. - №8. - С. 9-22.
2. Дюк, В.А. Инструментальные средства интеллектуального анализа данных. - Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2012. - 161 с.
3. Ежеленко, В.Б. Сохранить вузовское педагогическое образование // Наука и практика воспитания и дополнительного образования. - 2009. - № 6. - С. 29-41.
4. Карпушкина, Н.В. Учебный проект как новая форма творческой деятельности студентов / Н.В. Карпушкина, В.А. Кудрявцев // Инновационные технологии в науке и образовании: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 15 мая 2015 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.]. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. - С. 97-99.
5. Кинелев, В.Г. Философия образования в XXI В. и её информационные аспекты / В.Г. Кинелев // Вестник культуры и искусств. – 2011. - № 1(25). - С. 31-34.
6. Кларин, М.В. Перспективные направления дидактических исследований: постановка проблемы / М.В. Кларин, И.М. Осмоловская // Образование и наука. - 2020. - № 10. - С. 61-89.
7. Кутукова, Л.Т. Организация самостоятельной работы студента и модульно-рейтинговая система оценки знаний студента / Л.Т. Кутукова, А.Е. Прохорова // Вестник высшей школы. - 2011. - №1. - С. 22-26.
8. Сбитнева, Г.И. Структура и содержание выпускных квалификационных работ бакалавров / Г.И. Сбитнева, О.В. Дворовенко // Ученые записки (Алтайская государственная академия культуры и искусств). – 2018. - № 3. - С. 233-237.
9. Оконь, В. Введение в общую дидактику / Пер. с польск. Л.Г. Кашкуревича, Н.Г. Горина. - М.: Высш. шк., 1990. - 382 с.
10. Чекалкин, А.А. Повышение квалификации профессорско-преподавательского персонала политехнического университета в педагогической сфере / А.А. Чекалкин // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Электротехника, информационные технологии, системы управления. – 2018. - № 25. - С. 7-22.

Педагогика

УДК 378.14.015.62

кандидат педагогических наук, доцент Львова Инна Алексеевна

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

доцент кафедры среднего дизайна Ларионова Нина Львовна

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

доцент кафедры среднего дизайна Львова Наталья Сергеевна

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

АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ПО ПРОФИЛЮ ЛАНДШАФТНЫЙ ДИЗАЙН

Аннотация. В статье сделан обзор актуальных публикаций по тематике, связанной с ландшафтным проектированием. На основе данных публикаций и опыта работы авторов статьи сделаны выводы об особенностях подготовки бакалавров по направлению 54.03.01 Дизайн, профиль Ландшафтный дизайн. Рассматриваются аспекты проектирования ландшафта с точки зрения современных требований социума.

Ключевые слова: ландшафтное проектирование, ландшафтный дизайн, проектная деятельность, актуальные задачи дизайна, содержание дизайн-образования.

Annotation. The article provides an overview of current publications on topics related to landscape design. On the basis of these publications and the experience of the authors of the article, conclusions were drawn about the features of training bachelors in the direction of 54.03.01 Design, profile Landscape design. The aspects of landscape design from the point of view of modern requirements of society are considered.

Keywords: landscape project, landscape design, project activities, actual design tasks, the content of design education.

Введение. Педагоги высшей школы решают задачи подготовки квалифицированных специалистов в различных областях деятельности. Такая практическая деятельность, как проектирование в сфере ландшафтного дизайна, также является объектом исследования, с точки зрения преподавания и обучения таким образом, чтобы из стен вуза выходил конкурентоспособный специалист, готовый к самостоятельной деятельности с учетом запросов общества. Для успешного достижения этой цели педагог должен не только владеть методиками, знать специфику ландшафтного дизайна, но и постоянно совершенствоваться, изучать свежие публикации, расширяющие границы его собственных представлений о возможностях среднего проектирования.

Задачи, которые ставит перед нами ФГОС ВО 3++ по направлению подготовки 54.03.01 Дизайн, основаны на

формировании проектной деятельности обучающихся согласно компетентностной модели подготовки бакалавров. Овладение профессиональными компетенциями и дальнейшая практическая деятельность невозможны без конкретных прикладных знаний не только базы проектирования, но и всех тех актуальных тенденций в ландшафтном дизайне, о которых говорят специалисты-практики и педагоги высшей школы. На этой базе формируется осознание личной ответственности перед обществом за результаты своего труда. В Московском государственном областном университете (МГОУ) на кафедре среднего дизайна особое внимание уделяется именно формированию ответственного отношения к будущей деятельности - посредством ориентации на выполнение реальных проектов по заказу различных учреждений Московской области, начиная от проектирования внутренней территории комплекса зданий МГОУ, расположенных в Москве, и заканчивая скверами, парками, бульварами и набережными городов и поселков.

Изложение основного материала статьи. Проблематике проектирования, решения проектных задач посвящено достаточно много публикаций последних лет. В первую очередь мы хотели бы отметить работы, в которых рассматриваются процессы обучения студентов-бакалавров различным направлениям дизайна. Это и методика обучения дизайнеров педагогического направления [4, с. 40]; и вопросы преподавания ландшафтной архитектуры с постановкой конкретных проектных задач [6]; и рассмотрение средств и методов развития творческого потенциала студентов на занятиях по проектированию [13]; и теоретические основы при обучении ландшафтному дизайну по программе прикладного бакалавриата [10] и многие другие. В условиях выполнения задач, которые ставит перед педагогами высшей школы стандарт ФГОС 3++, весь предыдущий педагогический опыт должен быть учтён и преобразован в новой обучающей парадигме.

Мы проанализировали также и публикации, в которых поднимаются задачи современного ландшафтного дизайна, ландшафтной архитектуры, всех тех достаточно острых вопросов, которые оказывают сегодня влияние на вектор обучения в высшей школе. Базовые понятия ландшафтного проектирования сегодняшнего дня изложены, по нашему мнению, в работе Потаева Г.А. [20], но существует ряд факторов, которые актуализируют подход к проектным задачам. На них нам бы хотелось остановиться подробнее.

Во-первых, это проблемы «предложения и спроса» в секторе ландшафтного дизайна. Не секрет, что в условиях кризисного состояния экономики, каким оно является в условиях не затихшей еще пандемии, спрос на оказание проектных услуг снизился. Подавляющая часть населения нашей страны имеет невысокий жизненный уровень [24], имеющий тенденции к снижению, пока не начнётся нормальное функционирование всех отраслей народного хозяйства. Поэтому «создание бизнеса с нуля в сфере ландшафтного дизайна – достаточно затратный и рискованный процесс с ярко выраженным сезонным характером» [18, с. 111]. Необходимо искать необычные подходы, проявлять смекалку и гибкость, чтобы заинтересовать заказчика. Например, есть предложение повысить заинтересованность потенциального заказчика, предоставляя ему не набор чертежей и визуализаций, а макет его будущего объекта в виде как отдельных элементов, так и целиком [15, с. 309].

Во-вторых, следует рассмотреть вопросы «познания алгеброй гармонии». Это относится к составлению различных моделей пространства с помощью математических приёмов, создания алгоритмов взаимодействия природных и искусственных объектов. Исследования последних лет в этой области чрезвычайно интересны. В публикации Наумовой С.С. рассматриваются плюсы и минусы цифровых моделей рельефа, в том числе и с точки зрения ландшафтного проектирования [17, с. 60]. В работе Касьянова Н.В. «Архитектура, природа и инновационные технологии» говорится: «Междисциплинарный подход раздвигает рамки научных исследований, способствует выявлению параллелизма архитектурного и природного формообразования, общих черт морфогенеза в живой и неживой природе и специфических отличий морфогенеза различных систем» [5, с. 12]. Далее он рассуждает о том, что в основе огромного разнообразия природных и антропогенных форм лежит ограниченное число базовых структур и паттернов [5, с. 15].

Любое проектирование, в том числе и ландшафтное, посвящено созданию модели некоего еще не существующего явления, объекта с заранее заданными характеристиками или свойствами, поэтому сейчас для выпускника все более необходимым становится знание профессиональных компьютерных визуализационных программ: 3D Max, CINEMA 4D, AutoCAD, ArchiCAD, SketchUp, Revit, Lumion и др. Способы перевода ручного чертежа в компьютерный рассматриваются с точки зрения освоения достаточно простых программных продуктов [12]; с помощью компьютерного проектирования (CAD) создана модель сохранения дождевой воды в условиях крупного города с целью использования ее для полива всего зеленого покрова урбанистического пространства, чтобы не расходовать водные питьевые запасы [32]. Весьма интересен и своевременен обзор о мультимедийных средствах в среде [16].

Третьим аспектом современного подхода к ландшафтному проектированию мы считаем социальную значимость его направленности. Это сейчас, пожалуй, самая актуальная задача в условиях постиндустриального общества, когда одним из важнейших векторов является гуманизация окружающего человека пространства. «Среда – это окружение, некая пространственная целостность, в которой протекают (организуются) те или иные социальные процессы. К наиболее значимым объектам ландшафтной среды города можно отнести набережные, парки, скверы, бульвары, сады. Современная ландшафтная среда несет особое организующее начало, которое интенсивно влияет на механизмы поведения людей» [23, с. 34]. Наше внимание привлекли публикации, в которых рассматриваются задачи актуального среднего проектирования: о том, как среда формирует потребности населения [22], о положительных сторонах выделения в отдельный тип рекреационных территорий причерных ландшафтно-рекреационных пространств [2, с. 22], о факторах комфортности городской среды [7; 21]. Вопросы формирования образовательных, спортивных, многофункциональных пространств также относятся к социальной сфере, и этой теме уделено внимание [19; 27; 14; 3].

Следующим фактором, который является актуальным с точки зрения проектирования в ландшафтном дизайне, мы считаем экологичность. Действительно, эта проблема не является второстепенной в современном средовом дизайне. И не только экологичность, как понятие объективное, но и экологичность с точки зрения психологического восприятия. В статье И.В. Лазаревой и Н.Р. Сунгурова говорится о подборе средств озеленения и материалах дорожно-тропиночных покрытий, которые успешно решают задачи экологичности среды [9]. Пути восстановления ландшафта после природных катаклизмов и средства противостояния им в городской среде, это актуальная тема в экологии [28]. Вопросы эргономики тесно связаны с экологичностью среды, поскольку эргономический подход соотносится с условиями комфортности: удобство, надежность, психологический комфорт, прочность, целесообразность, безопасность [25, с. 61], что, конечно, является средствами и психологической экологии. С темой экологии связана, на наш взгляд, тема организации объектов среды с использованием бионических форм. «Одним из способов связать архитектурную и природную среду в единое и непрерывное пространство, сохраняя при этом природу и организуя оптимальное пространство для выживания человека, является архитектурная и ландшафтная бионика» [29]; «Применение критериев бионической архитектуры способствует формированию экологического архитектурного пространства в качестве объекта, используемого при построении модели взаимодействия природы, человека и архитектурной среды» [1, с. 5].

И, наконец, пятым аспектом современного подхода к ландшафтному дизайну мы считаем средства индивидуализации

проектного решения. Впрочем, данный подход далеко не нов, однако эти средства подвержены влияниям: моды, изменяющихся критериев красоты, а также требований всего перечисленного выше. То есть принцип не нов, но критерии индивидуализации меняются с ходом времени. Поэтому мы отметили как интересные и актуальные следующие публикации: об озеленении кровли средствами местной флоры и методов правильного технологического подбора ассортимента растений для этого [11]; анализ изменений в составе ассортимента декоративных растений в исторических садах и парках, происходящих с течением времени [8, с. 130]; о том, как простое заимствование элементов традиционного китайского ландшафта не даёт гарантии реализации китайской национальной концепции «люди живут в гармонии с природой» [26, с. 122]; о формировании в городской среде зелёной зоны в стиле сада, что даёт людям ощущение близости с природой [30]; и прекрасная статья сотрудников Никитского Ботанического сада о создании коллекции декоративных растений специально для южных регионов России, устойчивых к биотическим и абиотическим факторам [31].

Выпускная квалификационная работа – это итог подготовки дизайнера. У нас на кафедре средового дизайна ВКР состоит из трёх компонентов: теоретического исследования по теме дипломного проектирования с описанием работы дипломника по проекту, папки формата А3 с полным комплектом проектной документации, включая визуализации и авторские разработки, а также планшет минимальным размером 1,4х3м, демонстрирующим не только приятые дипломником проектные и творческие решения, но и визуальную и композиционную грамотность обучаемого. В нашем вузе на защитах ВКР присутствуют представители заказчика, что, безусловно, влияет на повышение ответственности подготовленного специалиста.

Выводы. Данный обзор, содержащий аналитические компоненты, не претендует на исчерпывающее освещение как современного состояния ландшафтного проектирования, так и актуальных аспектов обучения ландшафтному дизайну в высшей школе. Однако мы постарались выделить из большого потока информации наиболее, на наш взгляд, важные аспекты.

Современными особенностями подготовки бакалавра среды в области ландшафтного дизайна мы считаем:

- формирование у обучающихся установки на самостоятельную деятельность понимание экономической ситуации в стране, готовность к поиску неординарных решений в своей работе;
- обеспечение компьютерной грамотности, причем не только в смысле владения цифровыми технологиями при разработке проекта, но и в смысле применения их в качестве элементов проекта;
- социальная значимость объектов проектирования;
- экологичность как широкое понятие, связанное не только с нивелированием вредных факторов урбанистической среды, но и с понятиями психологического комфорта, приближения человека к природе;
- индивидуализация проектных решений различными актуальными средствами, которые имеют достаточную степень изменчивости.

Проектирование в области ландшафтного дизайна имеет, хотя и несколько снизившийся в последнее время, но все-таки достаточно активный спрос со стороны как общественных организаций, так и частного заказчика. Учетывание актуальных запросов общества при обучении будущих дизайнеров даёт, по нашему мнению и из нашего опыта работы, стабильный положительный результат.

Литература:

1. Брулева, Л.Г. Архитектурные модули в ландшафтной среде на основе бионики / Л.Г. Брулева // Наука, образование, общество: тенденции и перспективы развития: сборник материалов XVIII Международной научно-практической конференции. – Чебоксары: ООО «Центр научного сотрудничества Интерактив плюс», 2020. – С. 25-30.
2. Галимова, А.М. Типологические особенности в проектировании современных приречных ландшафтно-рекреационных пространств / А.М. Галимова, А.А. Жуковский // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Прикладная экология. Урбанистика. – 2020. – № 2(38). – С. 22-39.
3. Глобин, Л.И. Мобильные системы озеленения пришкольных территорий: преимущества использования / Л.И. Глобин // Вестник Науки и Творчества. – 2021. – № 1(61). – С. 15-19.
4. Елисеева, И.М. Формирование проектной культуры будущего педагога в дизайн-образовании / И.М. Елисеева, Г.М. Корякина, Ю.В. Романова // Высшее образование сегодня. – 2021. – № 1. – С. 38-43.
5. Касьянов, Н.В. Архитектура, природа и инновационные технологии / Н.В. Касьянов // Современная архитектура мира. – 2020. – № 1(14). – С. 11-30.
6. Ковешникова, Е.Н. Теория преподавания дисциплины «Ландшафтное проектирование» для бакалавров ландшафтной архитектуры (на примере топиарного парка) / Е.Н. Ковешникова, П.А. Ковешников // Образование и общество. – 2020. – № 6 (125). – С. 59-65.
7. Козбагарова, Н.Ж. Социальное проектирование в архитектурно-ландшафтной организации городов / Н.Ж. Козбагарова, Ш.А. Сулайманова // Вестник Евразийского национального университета имени Л.Н.Гумилева. Серия: Технические науки и технологии. – 2020. – № 1(130). – С. 42-49.
8. Кузьмина, Е.А. Виды растений, используемых в садах России в историческом аспекте / Е.А. Кузьмина // Образование и наука в современном мире. Инновации. – 2019. – № 5(24). – С. 130-137.
9. Лазарева, И.В. Экологическое проектирование в ландшафтной архитектуре / И.В. Лазарева, Н.Р. Сунгурова // Международный студенческий научный вестник. – 2020. – № 2. – С. 113.
10. Ларионова, Н.Л. Значение теоретической составляющей обучения при освоении программы «прикладной бакалавриат» / Н.Л. Ларионова, Н.С. Львова // Дизайн-образование – XXI век: Материалы Международной научно-практической конференции / Отв. редакторы З.Ю. Черная, Ю.А. Легеза, М.К. Шемякина, Т.Ю. Афанасьева. – Белгород: БГИИК, 2019. – С. 83-90.
11. Лелекова, Е.В. Использование растений местной флоры в кровельном озеленении / Е.В. Лелекова, И.А. Коновалова, А.Е. Зыкин // Экология родного края: проблемы и пути их решения: Материалы XV Всероссийской научно-практической конференции. – Киров: ВГУ, 2020. – С. 131-136.
12. Львова, И.А. Выработка навыка перевода ручного чертежа в компьютерный / И.А. Львова, Н.С. Львова // Развитие креативности личности в современном мультикультурном пространстве: сборник материалов Международной научно-практической конференции / Под ред. М.В. Климовой и В.А. Мальцевой. – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2019. – С. 316-322.
13. Львова, И.А. Развитие творческого потенциала студентов на занятиях по проектированию / И.А. Львова, Н.Л. Ларионова // Проблемы теории и методологии предметного образования. Изобразительное искусство. Декоративно-прикладное искусство. Дизайн: Сборник научно-методических статей факультета ИЗО и НР МГОУ. № 4. – Москва: МГОУ, 2019. – С. 49-53.
14. Львова, Н.С. Образовательные пространства - проблемы и задачи благоустройства / Н.С. Львова, И.А. Львова, Н.Л. Ларионова // Педагогика искусства. – 2019. – № 2. – С. 112-121.

15. Макетирование в ландшафтном дизайне как способ взаимодействия с заказчиком / А.Г. Постоляко, А.Г. Михайлюченко, В.Н. Яндовская, Л.В. Куринская // Student Research: Сборник статей X Международного научно-исследовательского конкурса. – Пенза: «Наука и Просвещение», 2020. – С. 309-311.
16. Мирошниченко, Е.С. Интерактивные и мультимедийные технологии в дизайне среды / Е.С. Мирошниченко, Н.Д. Дембич // Вектор развития промдизайна. Актуальные тренды: Сборник материалов научно-практического семинара. – Москва: РГУ им. А.Н. Косыгина, 2020. – С. 44-47.
17. Наумова, С.С. Цифровые модели рельефа. Область применения, достоинства и недостатки / С.С. Наумова // Инновационная траектория развития современных наук о Земле: становление, задачи, прогнозы: Сборник докладов Международной научно-практической конференции. – Белгород: БГТУ им. В.Г. Шухова, 2020. – С. 56-61.
18. Особенности развития услуг по ландшафтному дизайну как рыночной ниши в строительном бизнесе / И.В. Андросова, П.С. Цыкалова, А.Н. Щитов, А.Н. Шевцов // Век качества. – 2020. – № 1. – С. 107-118.
19. Пасечник, С.И. Ландшафтное благоустройство спортивных и многофункциональных зон отдыха в черте города / С.И. Пасечник, Ю.А. Легеза // Дизайн-образование – XXI век: материалы Международной научно-практической конференции. – Белгород: БГИИК, 2019. – С. 85-89.
20. Потаев Г.А. Архитектурно-ландшафтный дизайн. Теория и практика. – М.: ФОРУМ; ИНФРА-М, 2019. – 319 с.
21. Пружина, Е.С. Особенности формирования открытых городских пространств дизайн-средствами / Е.С. Пружина, Е.Ю. Демидова, В.И. Паллотта // Проблемы и тенденции развития социокультурного пространства России: история и современность: Материалы VI международной научно-практической конференции / Под редакцией Т.И. Рябовой. – Брянск: БГИТУ, 2019. – С. 446-456.
22. Самойлова, Н.В. Социально-демографические аспекты организации общественных пространств городских парков / Н.В. Самойлова // Инженерный вестник Дона. – 2019. – № 1(52). – С. 210.
23. Субботина, Е.А. Опыт проектирования общественных зданий в ландшафтном дизайне: принципы согласованности / Е.А. Субботина, С.Ф. Ямалетдинов // Творчество и современность. – 2019. – № 1(9). – С. 34-40.
24. Шелест, М.Ю. Сфера услуг по ландшафтному дизайну в регионах с невысоким жизненным уровнем / М.Ю. Шелест, А.А. Шелест // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Естественные, технические и медицинские науки. – 2014. – № 3. – С. 190-193.
25. Шенцова, О.М. Эргономика в архитектурно-ландшафтном проектировании / О.М. Шенцова // Природообустройство. – 2019. – № 1. – С. 60-65.
26. Юй, Ч. Применение традиционных китайских элементов в современном ландшафтном дизайне / Ч. Юй // Актуальные научные исследования в современном мире. – 2020. – № 10-4(66). – С. 120-123.
27. Educational buildings solutions for typical landscape design / Z. Adilov, Z. Matniyozov, A. Vetlugina, D. Xudoyarova // International Journal of Scientific and Technology Research. – 2020. – Vol. 9. – No 4. – P. 2825-2828.
28. Fujita, N. A landscape ecology investigation: the demand for green infrastructure in the design of disaster-struck areas / N. Fujita, A. Edao // 20th International Multidisciplinary Scientific GeoConference SGEM 2020, Albena, Bulgaria, 18-24 августа 2020 года. – Sofia: Общество с ограниченной ответственностью СТЕФ92 Технолоджи, 2020. – P. 469-482. – DOI 10.5593/sgem2020/6.1/s27.061.
29. Galkina, N. Unity of Natural and Architectural Space in Landscape Design of Komsomolsk-on-Amur / H. Galkina, N. Grinkrug // IOP Conference Series: Earth and Environmental Science: International Science and Technology Conference "EarthScience", Russky Island, 10-12 декабря 2019 года. – Russky Island: Institute of Physics Publishing, 2020. – P. 032081. – DOI 10.1088/1755-1315/459/3/032081.
30. Li, Y. Research on the design of urban garden landscape district based on ecological concept / Y. Li, P. Liu, D. Wang // Fresenius Environmental Bulletin. – 2020. – Vol. 29. – № 12A. – P. 11556-11564.
31. Traditions and actual state of flower-ornamental crops' use in landscape design in southern Russia / S.A. Plugatar, Y.V. Plugatar, Z.K. Klimenko [et al.] // Acta Horticulturae. – 2020. – Vol. 1298. – P. 145-151. – DOI 10.17660/ActaHortic.2020.1298.21.
32. Yang, L. Computer simulation of urban garden landscape design based on FPGA and neural network / L. Yang // Microprocessors and Microsystems. – 2021. – Vol. 83. – P. 103988. – DOI 10.1016/j.micpro.2021.103988.

Педагогика

УДК 37.013

аспирант 3 курса **Мандранов Алексей Михайлович**

Сибирский федеральный университет (г. Красноярск);

доктор педагогических наук, профессор **Игнатова Валентина Владимировна**

Сибирский государственный университет науки и технологий имени М.Ф. Решетнева (г. Красноярск)

ОРИЕНТИРОВАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗА НА КОМАНДНУЮ РАБОТУ: ОЦЕНОЧНО-ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ И РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Аннотация. В статье раскрываются критериальные характеристики ориентированности обучающихся вуза на командную работу, описываются их уровневые характеристики, приводятся результаты экспериментального исследования по выработанным критериям и характеристикам.

Ключевые слова: ориентирование, командная работа, диагностика, критерий, уровень, оценка.

Annotation. The article reveals the criterion characteristics of the orientation of university students to teamwork, describes their level characteristics, presents the results of an experimental study on the criteria and characteristics developed.

Keywords: orientation, teamwork, diagnostics, criterion, level, assessment.

Введение. Изучение проблемы способности и готовности личности к работе в команде как одного из профессионально-личностных качеств специалиста в отечественной педагогике началось сравнительно недавно. Запрос со стороны государства на формирование такого качества у будущего специалиста в вузе находится в постоянном процессе формулирования и уточнения. Последний вариант формулировки такого запроса нашел отражение в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования в виде универсальной компетенции – способность осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде.

Изложение основного материала статьи. Для предметного изучения ориентированности обучающегося вуза на командную работу в процессе исследования была поставлена задача – выявить критерии ориентированности обучающихся

на командную работу, определить уровни проявления критериев, а затем изучить и оценить ориентированность обучающихся на командную работу с целью дальнейшей организации опытно-экспериментального исследования.

Приведем определение ключевых понятий экспериментального исследования (табл. 1).

Таблица 1

Ключевые понятия экспериментального исследования

Наименование ключевого понятия	Определение
Ориентир	Ориентир (лат. восход солнца; восток). Ориентироваться – значит определить свое местоположение по восходу солнца. В современном русском языке термин приобрел несколько значений. Одно из них «ориентировать и ориентироваться на что-либо» означает направить чью-либо или свою деятельность в определенном направлении, устремлять или устремляться. В этом смысле ориентированный это тот, кто знает, разбирается в деле [5].
Критерий	1. Критерий (греч. признак, служащий основой оценки) – мера оценки, определения, сопоставления явления или процесса; признак, являющийся основой классификации. 2. Критерий – обобщенный показатель развития системы, успешности деятельности, основа для классификации, основание для оценки, предполагающий выделение ряда признаков, по которым можно определять критериальные показатели. Критерий – ключевой признак наблюдаемого объекта, на основе которого осуществляется его оценка. В зависимости от масштаба и сложности объекта выбирается один критерий или их комплекс, способный всесторонне охватить оцениваемый объект и обеспечить его целостную характеристику. Критерий может быть разбит на показатели [4].
Критерий ориентированности	Признак определенной направленной осознанной деятельности, поддающейся классификации [3].

Определяющими характеристиками ориентированности обучающегося вуза на командную работу, по нашему мнению, будут являться познавательно-оценочный, регулятивно-деятельностный и рефлексивно-творческий критерии. Выделение данного комплекса критериев стало возможным на основе анализа научных исследований, связанных с рассматриваемой проблемой и представленных в публикациях авторов [1, 2, 3] (табл. 2).

Таблица 2

Критериальные характеристики ориентированности обучающегося вуза на командную работу

Критериальные характеристики ориентированности	Смысловое содержание
Познавательно-оценочный критерий	Отражает уяснение личностью особенностей работы в команде, понимание структуры команды как системы, осознание специфики организации командной деятельности, готовность осваивать новые знания о характере командной работы.
Регулятивно-деятельностный критерий	Выражается через способность личности самой организовывать командную работу в различных ситуациях, осуществить распределение ролей в команде согласно специфике целей деятельности и принять любую из них к исполнению, умение разрешать возникающие в командной работе проблемы.
Рефлексивно-творческий критерий	отражает способность личности осознать, анализировать и переосмысливать личный опыт работы в команде, синтезировать новые знания на основе изучения собственного опыта и опыта других, креативно подходить к решению командных задач, быть готовым к сотворческой деятельности.

В соответствии с выделенными критериями ориентированности будущих специалистов на командную работу были определены уровни сформированности каждого критерия: критический, допустимый, конструктивный. Каждый уровень названных критериев охарактеризован в соответствии со степенью выраженности его проявления и отражает признаки регуляции (саморегуляции) и результирующий эффект (табл. 3).

Критериальные характеристики ориентированности обучающихся университета на командную работу в образовательном процессе вуза, их обобщенные показатели и уровни проявления

Критерии ориентированности	Показатели	Уровни	Оценочно-диагностический инструментарий
1	2	3	4
<p>Познавательно-оценочный</p> <p>Ключевые слова: познание, осознание, оценка, обогащение.</p>	<p>Осваивает новые знания об особенностях командной работы, уясняет специфику организации командной деятельности; адекватно оценивает уровень развития собственных знаний в сфере организации командной работы; осознает значение командного взаимодействия как неотъемлемого условия проявления синергетического эффекта командной работы.</p>	Конструктивный	<p>– Опросник на выявление критериальных характеристик ориентированности на командную работу (А.М. Мандранов, В.В. Игнатова.);</p> <p>– методика «Исследование восприятия индивидом группы» (Е.В. Залюбовская).</p>
	<p>Осваивает новые знания об особенностях командной работы, уясняет специфику организации командной деятельности, но не всегда адекватно оценивает уровень развития собственных знаний в сфере организации командной работы; не в полной мере осознает значение командного взаимодействия как неотъемлемого условия проявления синергетического эффекта командной работы.</p>	Допустимый	
	<p>Осваивает новые знания об особенностях командной работы, уясняет специфику организации командной деятельности, не адекватно оценивает уровень развития собственных знаний в сфере организации командной работы; не в полной мере осознает значение командного взаимодействия как неотъемлемого условия проявления синергетического эффекта командной работы. Скорее познавательная деятельность осуществляется по образцу других участников образовательного процесса.</p>	Критический	
<p>Регулятивно-деятельностный</p> <p>Ключевые слова: самостоятельность, саморегуляция, критичность, способность.</p>	<p>Способен организовать командную работу в различных ситуациях и способен правильно выбирать способы поддержки членов команды, способен их объединить; самостоятельно разрешает возникающие нестандартные затруднения, способен принять на себя любую роль в команде сообразно сложившейся ситуации; использует различные коммуникативные стратегии и методы саморегуляции в процессе преодоления конфликтных ситуаций в команде; критически относится к собственной деятельности в команде.</p>	Конструктивный	<p>– Опросник на выявление критериальных характеристик ориентированности на командную работу (А.М. Мандранов, В.В. Игнатова.);</p> <p>– Тест на определение командных ролей (Р.М. Белбин).</p>

	<p>Способен организовать командную работу в знакомых ситуациях и способен правильно выбирать способы поддержки членов команды, но не всегда способен их объединить; самостоятельно разрешает возникающие нестандартные затруднения, не выходит за рамки установленного функционала, старается выполнить предложенную роль члена команды; использует знакомые коммуникативные стратегии и методы саморегуляции в процессе преодоления конфликтных ситуаций в команде; не всегда критически относится к собственной деятельности в команде.</p>	Допустимый	
	<p>Не всегда способен организовать командную работу даже в знакомых ситуациях и правильно выбирать способы поддержки членов команды, не способен их объединить; затрудняется самостоятельно разрешать возникающие нестандартные затруднения, не выходит за рамки установленного функционала, чаще отказывается выполнить предложенную роль члена команды; затрудняется использовать знакомые коммуникативные стратегии и методы саморегуляции в процессе преодоления конфликтных ситуаций в команде; не критически относится к собственной деятельности в команде. Скорее действует в процессе командной работы по известному и лично принятому образцу.</p>	Критический	
<p>Рефлексивно-творческий</p> <p>Ключевые слова: анализ, синтез, переосмысление, преобразование, креативность.</p>	<p>Анализирует и переосмысливает личный опыт командной работы и синтезирует новые знания на основе изучения опыта других; проявляет устойчивое стремление к преобразовательной деятельности как члена и лидера команды; генерирует новые идеи, анализирует их на выполнимость, креативно подходит к решению командных задач.</p>	Конструктивный	<p>– Опросник на выявление критериальных характеристик ориентированности на командную работу (А.М. Мандранов, В.В. Игнатова.); – Опросник В. Стефенсона (Q-сортировка) для изучения представлений</p>

	<p>Не всегда стремится анализировать и переосмысливать личный опыт командной работы и синтезировать новые знания на основе изучения опыта других; проявляет недостаточно устойчивое стремление к преобразовательной деятельности как члена и лидера команды; редко генерирует новые идеи и анализирует их на выполнимость; редко проявляет креативность при решении командных задач.</p>	Допустимый	
	<p>Не стремится анализировать и переосмысливать личный опыт командной работы и синтезировать новые знания на основе изучения опыта других; не проявляет устойчивое стремление к преобразовательной деятельности как члена и лидера команды; не генерирует новые идеи и не анализирует их на выполнимость; не проявляет креативность при решении командных задач. Скорее рефлексия имеет ситуативный характер, а действия осуществляются в команде по известному и принятому лично образцу.</p>	Критический	

Для проведения исследования нами был разработан оценочно-диагностический инструментарий, представляющей собой комплекс целенаправленно разработанных оценочных инструментов (ОИ): ОИ «Самооценка», ОИ «Экспертная оценка ориентированности обучающегося на командную работу». Данные оценочные инструменты легли в основу базовой диагностики исследования.

Для получения более полной картины исследования помимо базовой диагностики были использованы дополнительные исследовательские методики: опросник В.Стефенсона (Q-сортировка) (использовался для изучения представлений личности о себе и диагностики тенденций поведения в группе); тест Р.М. Белбина «Командные роли» на определение командных ролей свойственных личности; методика Е.В. Залюбовской «Исследование восприятия индивидом группы».

Организация диагностических мероприятий по изучению ориентированности обучающихся университета на командную работу в образовательном процессе вуза проводилась на базе ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет». Важным этапом проведения исследования явился выбор специальностей, в рамках которых планировалось создавать экспериментальные группы. Поскольку нами исследуется уровень проявления универсальной компетенции, включенной во все федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования, группы были определены по принципу случайной выборки. Для достижения объективности результатов экспериментального исследования единственным условием выбора было отсутствие «родственных» связей между отобранными специальностями.

Таким образом, для проведения исследования были отобраны следующие специальности:

Код направления	Наименование	Количество обучающихся (чел.)	Категория группы
1	2	3	4
45.05.01	Перевод и переводоведение	52	Экспериментальная группа 1 (ЭГ-1)
11.05.02	Специальные радиотехнические системы	65	Экспериментальная группа 2 (ЭГ-2)
23.05.01	Наземные транспортно-технологические средства	71	Контрольная группа 1 (КГ-1)
46.03.01	История	58	Контрольная группа 2 (КГ-2)

После выбора специальностей и определения экспериментальных и контрольных групп была проведен первый контрольный срез на выявление уровня ориентированности обучающихся университета на командную работу (табл. 4).

Таблица 4

Распределение обучающихся экспериментальных и контрольных групп по уровню проявления ориентированности на командную работу на начало исследования (первый контрольный срез)

Группы, чел.		Критерии и уровни проявления ориентированности обучающихся на командную работу (К – конструктивный, Д – допустимый, КР – критический)											
		Познавательный			Регулятивно-деятельностный			Рефлексивно-творческий			Комплексный критерий		
		К	Д	КР	К	Д	КР	К	Д	КР	К	Д	КР
ЭГ-1, 52	%	7,7	63,5	28,8	11,5	48,1	40,4	5,8	59,6	34,6	0	63,5	36,5
	чел.	4	33	15	6	25	21	3	31	18	0	33	19
ЭГ-2, 65	%	12,3	60,0	27,7	16,9	46,2	36,9	10,8	56,9	32,3	12,3	56,9	30,8
	чел.	8	39	18	11	30	24	7	37	21	8	37	20
КГ-1, 71	%	16,9	49,3	33,8	9,8	40,8	49,4	19,7	47,9	32,4	15,5	45,1	39,4
	чел.	12	35	24	7	29	35	14	34	23	11	32	28
КГ-2, 58	%	10,4	63,8	25,8	8,6	41,4	50,0	13,8	51,7	34,5	0	70,7	29,3
	чел.	6	37	15	5	24	29	8	30	20	0	41	17
Всего, 246	%	9,7	58,5	24,8	11,8	43,9	44,3	13,0	53,6	33,4	7,8	58,1	34,1
	студ.	24	144	78	29	108	109	32	132	82	19	143	84

Интерпретация результатов изучения уровня ориентированности обучающихся на командную работу экспериментальных групп (ЭГ) и контрольных групп (КГ) на начало исследования представлена ниже.

По комплексному критерию ориентированности на командную работу для обучающихся ЭГ-1 (52 человека) в большинстве случаев характерен допустимый уровень проявления (33 человека или 63,5%). Конструктивный уровень ориентирования на командную работу в комплексном критерии не отмечается ни у одного члена экспериментальной группы. Критический уровень по комплексному критерию характерен для 19 студентов (36,5%).

Для большинства обучающихся ЭГ-2 (37 человек или 56,9%) на начало экспериментальной работы по комплексному критерию характерен допустимый уровень ориентированности на командную работу. Конструктивный уровень ориентирования на командную работу в комплексном критерии характерен для 8 человек (12,3%). Критический уровень по комплексному критерию характерен для 20 человек (30,8%).

Анализируя уровень ориентированности на командную работу по комплексному критерию у студентов контрольной группы КГ-1 (71 человек), отметим, что соотношение допустимого и критического уровней примерно одинаково, а именно для 32 человек (или 45,1%) характерен допустимый уровень и для 28 человек (или 39,4%) – критический. Конструктивный уровень ориентирования на командную работу в комплексном критерии характерен для 11 человек (15,5%).

Ориентированность на командную работу у студентов контрольной группы КГ-2 (58 человек) по комплексному критерию в основном имеет допустимый уровень – 41 студент (70,7%). Критический уровень отмечается у 17 студентов (29,3 %) экспериментальной группы. Повторно отмечаем отсутствие у студентов конструктивного уровня по комплексному критерию проявления ориентированности на командную работу. Соотношение уровней проявления (конструктивного, допустимого, критического) ориентированности обучающихся на командную работу экспериментальных и контрольных групп (ЭГ-1, ЭГ-2, КГ-1, КГ-2) на начало исследования наглядно представлено в виде гистограммы (рисунок 1).

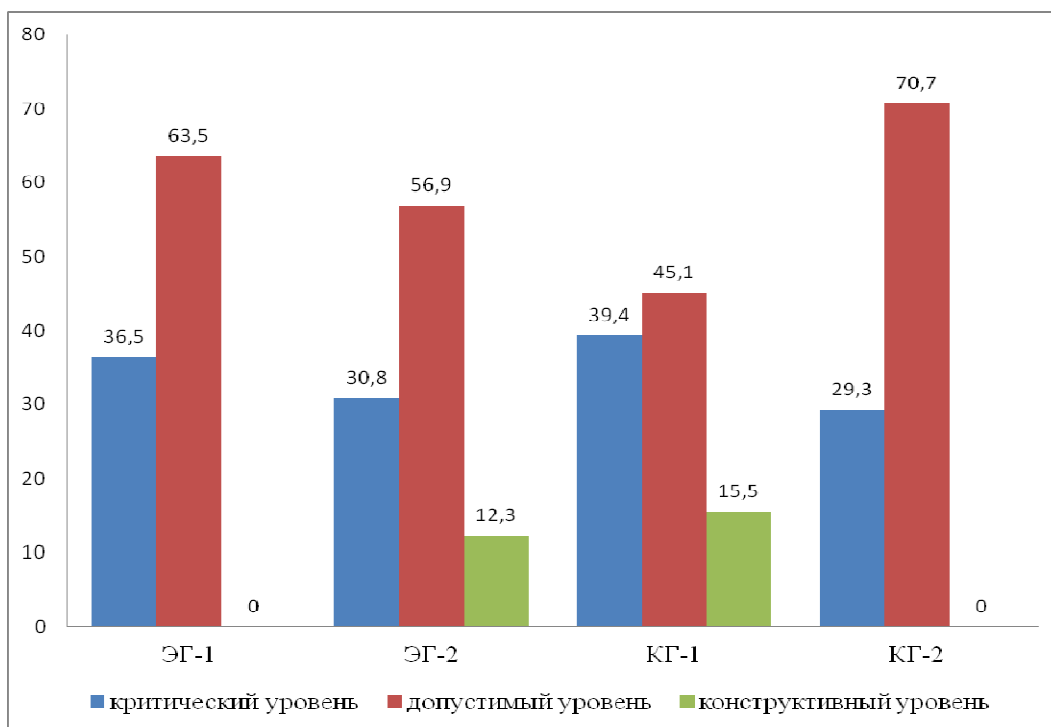


Рисунок 1. Соотношение уровней ориентированности обучающихся на командную работу экспериментальных и контрольных групп на начало экспериментального исследования

Данные гистограммы показывают, что в основном для обучающихся экспериментальных и контрольных групп более характерен допустимый, либо критический уровни проявления ориентированности на командную работу. Разница значений уровней проявления ориентированности на командную работу в экспериментальных и контрольных группах является незначительной и подтверждает возможность оценивать и сравнивать полученные результаты экспериментальной работы. Проявление студентами экспериментальных и контрольных групп ориентированности на командную работу по комплексному критерию на уровне «конструктивный» либо им не свойственно, либо является весьма малым – 19 студентов из 246, а именно: 8 (12,3%) студентов в ЭГ-2 и 11 (15,5%) студентов в КГ-1. В экспериментальных и контрольных группах ЭГ-1 и КГ-2 студентов, которым свойственен данный уровень ориентированности на командную работу, не выявлено. Анализируя комплексный критерий ориентированности на командную работу студентов экспериментальных и контрольных групп можно отметить преобладание допустимого уровня, что проявлено у 143 студентов (58,1%), критический уровень проявления ориентированности имеют 84 студента (34,1%), и только для 19 студентов из 246 (7,8%) свойственен конструктивный уровень ориентированности на командную работу.

Выводы. Отсутствие либо незначительный процент обучающихся (7,8%) в экспериментальных и контрольных группах, которые бы были ориентированы на командную работу на уровне «Конструктивный» и напротив, значительный процент обучающихся (34,1%), для которых характерен критический уровень ориентированности на командную работу указывают на необходимость актуализации данной компетенции за счет разработки педагогических условий способствующих выходу обучающихся из критического уровня, и максимальному проявлению у обучающихся уровня «Конструктивный».

Литература:

1. Гинтер С.М., Игнатова В.В. Ориентирование студента художественного вуза на социально-эстетические практики // *Современные проблемы науки и образования*. – 2015. – № 5.
2. Игнатова В.В., Смирная А.А. Стратегия ориентирования в контексте гуманистической модели развития образования // *Актуальные проблемы психологии труда: теория и практика: материалы III Междунар. науч.-практ. конф.* – 2019. – С. 14-17.
3. Мандранов А.М., Игнатова В.В. Диагностика ориентированности обучающихся вуза на командную работу // *Мир человека: Материалы ежегодной конференции*. – 2020. – С. 24-26.
4. Педагогический словарь / авт.-сост.: В.И. Загвязинский и др.; под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. – Москва: Академия, 2008. – 343 с.
5. С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. Толковый словарь русского языка. – Издательство "Азъ", 1992.

УДК 377

доктор педагогических наук, профессор Маркова Светлана Михайловна

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

преподаватель Уракова Екатерина Андреевна

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

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОДЕРЖАНИЯ ПРАКТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается сущность и структура содержания практического обучения, которая включает совокупность трудовых операций, видов трудовой деятельности, материально-технических средств, условий труда рабочих и специалистов на производстве, направленных на подготовку квалифицированных, профессионально-компетентных рабочих и специалистов, готовых к производительному труду в определенной отрасли экономики; и должна соответствовать уровню развития науки и производства и требованиям технико-технического развития. Определяющее влияние на задачи и содержание практического обучения оказывают требования высокотехнологичного производства и развитие различных отраслей научного знания. Требования к содержанию практического обучения определяется содержанием труда рабочих, включающее прогрессивные методы, способы производственной деятельности. К принципам содержания профессионального образования относятся принцип научности, связи теории с практикой, соединения обучения с производительным трудом, систематичности и доступности, политехнический принцип.

Ключевые слова: содержание, практическое обучения, мастер профессионального обучения, производительность труда, производственный процесс.

Annotation. The article examines the essence and structure of the content of practical training, which includes a set of labor operations, types of labor activities, material and technical means, working conditions of workers and specialists in production, aimed at training qualified, professionally competent workers and specialists ready for productive work in a certain branch of the economy; and must correspond to the level of development of science and production and the requirements of technical and technical development. The requirements of high-tech production and the development of various branches of scientific knowledge have a decisive influence on the tasks and content of practical training. Requirements for the content of practical training are determined by the content of workers' labor, including progressive methods, methods of production activity. The principles of the content of vocational education include the principle of scientific character, the connection between theory and practice, the combination of training with productive labor, systematicity and accessibility, and the polytechnic principle.

Keywords: content, practical training, master of vocational training, labor productivity, production process.

Введение. Содержание профессионального обучения представляется как система общеобразовательных, социально-экономических, технико-технологических, профессиональных способов деятельности, овладение которыми обеспечивает развитие интеллектуальных и физических способностей обучающихся, подготовку мобильных, профессионально-компетентных рабочих и специалистов, готовых к производительному труду в определенной отрасли экономики.

Формулировка цели статьи – рассмотреть дидактические основные содержания практического обучения, труда рабочего, а также проанализировать производственный процесс.

Изложение основного материала статьи. Под содержанием практического обучения понимается совокупность трудовых операций, видов трудовой деятельности, материально-технических средств, условий труда рабочих и специалистов на производстве, система, обеспечивающая формирование профессиональных компетенций, которые основываются на практическом применении теоретических знаний, закладывающие объективную базу для эффективного овладения способами производственной деятельности.

Данная система профессиональных компетенций рассматривается как обобщение научно-технических основ производства и профессиональной деятельности, а так же, имеющегося производственного опыта осуществления профессиональной деятельности по конкретным видам труда, и профессиональной подготовке.

Содержание обучения как педагогическая категория, включает ряд компонентов и изменяется на основе социальных требований и научно-технического прогресса, предъявляемых к характеру и содержанию труда рабочего и специалиста. Таким образом, содержание должно соответствовать уровню развития науки и производства и требованиям технико-технологического развития.

Определяющее влияние на развитие практического обучения оказывают цифровизация производства и интегративные механизмы развития экономики.

Содержание труда современного компетентного рабочего и специалиста включает умение исследовать и моделировать производственные процессы, определять и регулировать оптимальные режимы их ведения, проектировать рациональные способы работы механизмов, ориентироваться на получение продукции высокого качества.

Высокотехнологичное производство приводит к постоянному увеличению доли умственного труда рабочих и специалистов в процессе производства. Для того, чтобы ориентироваться в сложной технологии и управлять сложной техникой квалифицированному рабочему необходимо компетентно осуществлять производственный процесс, обслуживать технику этого производства [1].

Общие цели практического обучения вытекают из требований научно-индустриального типа производства.

Содержание практического обучения обеспечивает:

– развитие у обучающихся творческого мышления и умения работать в нестандартных ситуациях, оперативно решать производственные задачи;

- формирование профессиональных компетенций, обеспечивающих выполнение производственных заданий в условиях цифровой экономики и интеграции;
- овладение нравственными нормами отношений друг к другу в коллективе;
- соответствие содержания обучения его прогнозным результатам и использование инновационных технологий и организационных форм обучения.

Содержание практического обучения выступает основой учебно-производственного процесса и приобретает все большее значение.

Так же, содержание практического обучения включает формирование профессиональных компетенций, соответствующих избранной профессии:

- содержание обучения определяет отношение обучающихся к труду как к творческому, рационализаторскому процессу, возможности коллективной деятельности, общей и личной ответственности за выполняемую учебную и производственную деятельности;
- содержание детерминирует пути, средства и возможности соединения обучения с производительным трудом.

Производственная деятельность формирует сознание обучающихся и потребность в создании материальных ценностей в профессиональных отношениях. Профессиональное воспитание обучающихся осуществляется через целенаправленную трудовую деятельность. Осознание целесообразности и экономичности труда обеспечивает развитие интереса к профессии, что стимулирует творческий производственный процесс.

Анализ производственного процесса, характера и содержания трудовых действий позволяет выделить общие структурные элементы, из которых строится содержание практического обучения [4]:

1. Применение и использование материалов, сырья, полуфабрикатов, заготовок, деталей – определять виды, свойства, условия применения и назначения материалов, сырья, полуфабрикатов, заготовок; подбирать нужные материалы, сырье, заготовки и уметь их применять в работе.

2. Применение и использование инструментов и приспособлений – определять виды, назначение и условия применения используемых инструментов и приспособлений; выбирать нужные инструменты, их налаживать и регулировать, соотносясь с условиями производственного задания; уметь выбирать и применять контрольно-измерительный инструмент и т.д.

3. Применение и использование технического оборудования (механизмов, машин, аппаратов, приборов) – подготавливать оборудование к выполнению работы; осуществлять управление и контроль, выявлять отклонения и неполадки в работе и устранять их и т.д.

4. Осуществление технологического процесса – осуществлять подготовку к проведению технологического процесса; направлять и регулировать технологический процесс в соответствии с производственным заданием; контролировать ход технологического процесса и поддерживать рабочее состояние оборудования.

5. Осуществление вспомогательных процессов – выполнять операции, необходимые для осуществления технологического процесса.

6. Осуществление трудовых действий (работы) по назначению трудовых функций – рационально осуществлять необходимые трудовые приемы и рабочие операции при выполнении каждой из трудовых функций (подготовка технологического процесса, выполнение вспомогательных действий, необходимых для ведения процесса, обслуживания рабочего места до начала работы, во время работы и по окончании работы).

Требования к содержанию практического обучения определяются профессионально-квалифицированными характеристиками, отражающими содержание труда рабочего по конкретной профессии. Содержание должно раскрывать не только общее, но и специфику каждой профессии (умения и навыки, характерные только для данной профессии) [2].

Так же, содержание практического обучения включает обобщенный производственный опыт, имеющий творческий, поисковый характер. Поэтому содержание включает инновационные производственные технологии и задания, выполнение которых требует от обучающихся нестандартных решений. В условиях изменения технологического процесса от рабочего требуется самостоятельная, творческая трудовая деятельность.

Все элементы содержания практического обучения должны быть взаимосвязаны и способствовать воспитанию у обучающихся творческого отношения к труду, чувства долга, ответственности и других элементов коммунистического отношения к труду.

Кроме того, содержание практического обучения должно соответствовать целям и задачам профессиональной подготовки, научно-техническим достижениям, а так же, передовому опыту практики обучения различным видам производственной деятельности.

В совокупности структурные элементы содержания практического обучения определяются целью обучения студентов, которые должны прочно усвоить систему профессиональных компетенций, овладеть необходимым производственным опытом, активно включаясь в производительный труд по избранной профессии.

Структурное построение содержания практического обучения, содержание элементов определяет цель педагогической деятельности мастеров профессионального обучения: они должны добиться не только сознательного усвоения обучающимися теоретических и практических знаний, но и научить их использовать свои знания для решения конкретных задач, вооружить обучающихся системой умений и навыков, которые обеспечили бы квалифицированное выполнение ими трудовых функций и профессиональную мобильность молодых специалистов.

Однако эффективность практического обучения как специально-организованного процесса совместной деятельности мастера и обучающихся, направленного на профессиональное воспитание молодых рабочих и овладение ими способами производственной деятельности во многом зависит от уровня развития науки и техники.

Вопрос о выборе методов нельзя решать абстрактно, в отрыве от содержания обучения, которое должно быть методически разработано как система трудовых действий.

Ведущая роль принадлежит принципу научности. В содержании отражаются научно-технические основы производственного процесса и трудовые функции квалифицированного рабочего конкретной профессии [3]. Сущность его заключается в том, чтобы научные знания, которые получают обучающиеся, отражают

объективные закономерности, воплощенные в технике и технологии современного производства. Познание сущности внутренних связей явлений, овладение теоретическими знаниями, участие в производительном труде раскрывают обучающимся силу человеческого знания, способность науки глубоко познавать объективную истину.

Содержание обучения должно отражать практику строительства, новое в технологии, механизации и автоматизации конкретного предприятия. На таком учебном материале, включенном в программу практического обучения, у обучающихся формируются основы мировоззрения, нравственности, мотивы и нормы повседневно поведения в рабочем коллективе. Практическое обучение не дает желаемых результатов, если его содержание будет сведено лишь к выработке профессиональных умений и навыков.

Большое влияние на содержание обучения оказывает принцип связи теории с практикой обучения и с производительным трудом. Эти связи находят конкретное выражение в системе знаний, на основе которой формируются профессиональные умения и навыки. Содержание должно выражать обобщенный опыт применения знаний на практике, опыт осуществления трудовых функций (отнесенных к данной профессии). Из данного принципа следует, что связь теории с практикой, обучения с производительным трудом должна пронизывать все составные элементы содержания [6].

Принцип соединения обучения с производительным трудом и его реализация в условиях профессиональной школы является объективной необходимостью. Поэтому содержание должно обеспечивать систематическое приобщение обучающихся к труду в сфере производства по избранной профессии [5]. Содержание также должно включать изучение трудовых процессов новаторов производства, все элементы их деятельности: организацию рабочего места, наиболее производительные приемы работы, эффективные пути выполнения производственных заданий, ценные рационализаторские предложения и т.д.

При реализации требований этого принципа в содержании учебного материала должна более четко проявляться его социальная функция – передача накопленного обобщенного многолетнего опыта по осуществлению того или иного производственного процесса, который должен быть усвоен и стать достоянием выпускников профессиональной школы, обеспечить им формирование основ мастерства.

В содержании обучения требования этого принципа проявляются в различных формах:

– непосредственное применение профессиональных знаний, навыков и умений в сфере производства. Например, при ведении технологического процесса в соответствии с заданной производственной задачей, намеченным режимом, установленными техническими требованиями, с проведением текущего обслуживания оборудования;

– учебные работы производственного характера, когда обучающиеся используют приобретенные знания, умения и навыки в процессе выполнения учебной программы в мастерских и лабораториях учебного заведения.

Таким образом, реализация требований (через содержание) принципов связи практики и теории, соединения обучения с производительным трудом является основной задачей производственного обучения. Для ее решения требуется, чтобы обучающиеся практически овладели системой навыков и умений, которые воплощаются в способах производственной деятельности рабочего конкретной профессии, отнесенных к определенному квалификационному разряду. Этот принцип более явственно выражает специфику практического обучения и в тесном взаимодействии с другими принципами составляет материализованную основу содержания этого вида обучения. Из данного принципа следует, что содержание практического обучения навыкам и умениям реализуется через обучение в процессе труда, в процессе создания материальных ценностей. Обучающиеся видят практическую значимость труда и необходимость его для будущей профессии. Методически содержание учебного материала необходимо представить так, чтобы вызывать у обучающихся потребность в его изучении, побудить их к творческому поиску эффективных приемов труда, к анализу своей познавательной и производственной деятельности.

Производительный труд играет огромную роль и в формировании нравственного облика будущего рабочего. На его основе в образовательной организации между обучающимися складываются отношения, способствующие воспитанию коллективизма, трудолюбия, формируются нормы общественного поведения в производственном коллективе.

Дидактическую основу содержания обучения составляют также принципы систематичности и доступности. Необходимость обоснования принципа систематичности обучения вытекает из сущности самого понятия содержания. Суть принципа систематичности учебного материала заключается в том, что необходимые знания и формируемые умения и навыки должны представлять собой элементы единой целостной системы. Систематичность в таком понимании выражает внутреннюю взаимосвязь знаний, навыков и умений в содержании как производственного обучения, так и профессионально-технической подготовки рабочих и социального прогресса в конкретной области промышленности или отрасли народного хозяйства. Однако, подлинная система содержания учебного материала может строиться только на основе учета межпредметных связей и познавательного опыта обучающихся. Межпредметные связи становятся необходимостью, если они вытекают из внутренней логики учебного материала и соотносятся с доступностью обучения.

Систематизация отобранного учебного материала практического обучения возможна при соблюдении преемственности, последовательности и перспективности его развития. Все это обеспечивает в содержании взаимосвязь между теорией и практикой обучения, характеризующими отдельные стороны производственного процесса и конкретного вида труда, а также тенденции из дальнейшего совершенствования. Отбор содержания обучения необходимо проводить на основе тщательного анализа производственного процесса, трудовых функций и практического опыта, накопленного квалифицированными рабочими конкретных профессий. Принцип систематичности, взаимосвязи с познавательным опытом обучающихся требует строгого соотношения изучаемых профессиональных знаний, навыков и умений с возможностями обучающихся к их восприятию, осмысливанию, усвоению и использованию в производственной деятельности. Причем, учебный материал должен располагаться в такой последовательности, которая обеспечит усвоение обучающимися системы навыков и умений, необходимых для производственной деятельности по данной профессии. Эта система профессиональных навыков и умений, а также определенные элементы производственного опыта формируются главным образом в процессе практического обучения обучающихся под руководством мастера производственного обучения.

При системном подходе к структуре содержания и его реализации в учебно-производственном процессе обучающиеся приобретают не отрывочные знания, умения и навыки, а усваивают элементы целостной, единой системы.

Рассмотренная система дидактических принципов и ее полнота зависят от того, насколько она отражает цели и задачи содержания практического обучения на широкой политехнической основе.

Выводы. Таким образом, практическое обучение в средних профессиональных учебных заведениях в условиях общего и профессионального образования обеспечивает более глубокое познание обучающимися общих законов, лежащих в основе конкретных технологических и производственных процессов; знакомит с использованием различных видов энергии, применением новых материалов и методами химической технологии. Политехнический принцип в процессе практического обучения реализуется путем усвоения обучающимися системы умений и навыков общетехнического и общетехнологического характера, которые они могли бы широко применять в различных производственных ситуациях, встречаясь с новыми явлениями и процессами, а также при освоении научных методов труда.

Учебный материал политехнического характера, включенный в содержание практического обучения, должен обеспечивать формирование подвижности трудовых функций у молодых рабочих, необходимых для подготовки их к перемене труда, обусловленной внедрением прогрессивной техники, комплексной механизации и автоматизации.

Политехнический характер содержания практического обучения находит выражение в изучении теории и на практике основ конструирования, принципов действия машин и механизмов и управления ими, а также сущности технологических процессов и методов производства, в формировании умения распознавать на практике в любом оборудовании детали и узлы, их назначение, обслуживать типовое оборудование и т.д. Практическое обучение, последовательно реализуя через содержание требования принципа соединения обучения с производительным трудом, создает объективные предпосылки для усвоения и развития политехнических знаний и умений и их использования в процессе труда на производстве. Производительный труд в сочетании с обучением на широкой политехнической основе – важнейшее средство всестороннего развития личности и формирования политехнических умений, образующих основу подвижности трудовых функций квалифицированного рабочего. Эти вопросы особенно актуальны в связи с меняющимися характером труда и сложностью освоения новой техники и технологии.

Литература:

1. Ваганова О.И., Хохленкова Л.А., Челнокова Е.А., Алешугина Е.А. Методические аспекты организации процесса обучения использованием современных интерактивных дидактических средств // Балтийский гуманитарный журнал. – № 3(32). – 2020. – С. 29-33.
2. Зиновьева С.А., Быстрова Н.В., Грищенко А.Н., Уракова М.Н. Методическая деятельность педагога профессионального обучения // Школа будущего. – № 5. – 2020. – С. 204-213.
3. Маркова С.М. Проектирование педагогических технологий профессионального обучения // Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических проблем. Сборник статей по материалам V Всероссийской научно-практической конференции. Мининский университет. – 2020. – С. 38-40.
4. Маркова С.М., Зиновьева С.А., Уракова М.Н. Особенности производственного обучения // Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических проблем. Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Мининский университет. – 2021. – С. 31-32.
5. Маркова С.М., Цыплакова С.А. Теоретические и практические проблемы проектной деятельности педагога профессионального обучения // Монография. Изд.: федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования "Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина" (Нижегород). – 2019. – 148 с.
6. Уракова Е.А. Характеристика проектной деятельности педагога профессионального обучения // Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы. Сборник статей по материалам Всероссийской (национальной) научно-практической конференции. Под общей редакцией А.Г. Миронова. – Красноярск, 2020. – С. 320-322.

Педагогика

УДК 378.147 (372.851)

кандидат физико-математических наук, доцент Матвеев Семен Николаевич

Набережночелнинский государственный педагогический университет (г. Набережные Челны);

кандидат педагогических наук, доцент Галлямова Эльмира Хатимовна

Набережночелнинский государственный педагогический университет (г. Набережные Челны);

старший преподаватель Киселев Борис Васильевич

Набережночелнинский государственный педагогический университет (г. Набережные Челны)

О СТАТИСТИЧЕСКОЙ ОЦЕНКЕ ВНЕДРЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ТРЕНАЖЕРОВ - СИМУЛЯТОРОВ В ОБУЧЕНИЕ

Аннотация. В статье описывается педагогический эксперимент по внедрению виртуального математического тренажера-симулятора в учебный процесс подготовки учителей математики. Исследуются вопросы оценки его эффективности. Утверждается, что наилучшим методом оценки внедрения виртуальных математических тренажеров-симуляторов являются методы статистической обработки на основе аппарата математической статистики. Реализация методов в исследуемом педагогическом эксперименте нацелена на реализацию мониторинга формируемых компетенций учителя математики, а также готовности студентов-практикантов к реализации учебной деятельности.

Ключевые слова: эксперимент, педагогическое исследование, виртуальный симулятор, математический тренажер, метод главных компонент, факторный анализ, кластерный анализ.

Annotation. The article describes a pedagogical experiment on the implementation of a virtual mathematical simulator in the educational process of training mathematics teachers. Questions of evaluating its effectiveness are investigated. It is argued that the best method for assessing the implementation of virtual mathematical simulators is

statistical processing methods based on the apparatus of mathematical statistics. The implementation of the methods in the studied pedagogical experiment is aimed at monitoring the formed competencies of the mathematics teacher, as well as the readiness of student trainees to implement educational activities.

Keywords: experiment, pedagogical research, virtual simulator, mathematical simulator, principal component method, factor analysis, cluster analysis.

Введение. Рассматривается оценка реализации математического тренажера-симулятора в курсах переподготовки и повышения квалификации, в подготовке учителей математики на факультете математики и информатики ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет» в период 2020-2021 годы. Моделирование тренажера реализуется на основе блока геометрических задач с использованием симуляции как основного аппарата тренажера. Работа основывается на результатах реализации математического симулятора в ФГБОУ ВО «НГПУ», разработанного группой исследователей при университете города Реймс (Франция). Оценивается адаптированная и совместно переработанная с ними версия симулятора на русском языке.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время широко используются в учебном процессе различные виды тренажеров, в том числе, математические [3]. В теории обучения математике термин «тренажер» служит для описания разных по своему назначению обучающих систем. Под тренажерами понимаются не только средства формирования и закрепления профессиональных навыков, но и любые методики и средства обучения, тем или иным образом способствующие приобретению знаний и формированию когнитивных навыков [8]. Обзор сложившихся в российской и англоязычной литературе подходов и точек зрения по проблеме внедрения симуляторов и тренажеров в систему профессионального образования достаточно содержательно представлен в статье «Симуляторы и тренажеры в профессиональном образовании: педагогические и технологические аспекты» [6]. Здесь отмечается, что под наименованием тренажеров рассматриваются, в том числе компьютерные задачки и практикумы, предназначенные для выработки умений и навыков решения типовых практических задач в данной предметной области, а также развития связанных с ними способностей. Бесспорно, это одно из необходимых и важнейших направлений развития методики обучения математики, как среднего общего образования, так и вузовского курса. С развитием возможностей информационных технологий и технических средств обучения интенсивное развитие в методике обучения приобретает, в том числе и направление имитационного моделирования обучения. Тестирование такой модели – важная составляющая оценки возможностей имитационной модели симулировать процесс обучения, требующее разработки теоретических и методических основ оценки эффективности модели.

Обзор типов тренажерных обучающих систем, существующих в РФ, и зависимость выбора их от его области применения приводится во многих работах [15]. Анализ таких работ показывает, что обучающие тренажеры достаточно широко используются в сфере реализации подготовки специалистов – операторов сложных технических систем [11], [12]. Однако, реализация обучающих тренажеров в подготовке преподавательских кадров и в системе обучения математики недостаточна. Это, прежде всего в силу отсутствия соответствующих виртуальных тренажеров-симуляторов. Разработка симуляторов, особенно комплексных, имитирующих деятельность учителя математики, требует значительных инвестиций. Их ориентация на узкий круг пользователей повышает стоимость тренажерной подготовки. Для многих образовательных учреждений и педагогических университетов (по сравнению с некоторыми отраслями производств) такие обучающие системы чаще всего недоступны. Следует заметить, что методика применения технологий различных компьютерных тренажеров, теории их моделирования в систему обучения математике исследуется достаточно давно. В настоящее время широко используются возможности тестов-тренажеров в области математической подготовки студентов [7]. Исследуются вопросы теории и практики моделирования различных тренажеров по решению некоторых математических задач. В основном реализация таких тренажеров ограничена возможностями применяемых систем компьютерной алгебры и специализированных математических программ [10]. Компьютерные тренажеры педагогической деятельности в отечественных исследованиях отражены слабо, хотя в зарубежных практиках активно осваиваются [16], [19]. Преимущества использования виртуальных тренажеров и анализ результатов внедрения в образовательный процесс описан в ряде исследований [5], [6], [9]. Разработка и адаптация конкретного виртуального симулятора сопровождается его тестированием. Тестирование позволяет корректировать содержание симулятора в зависимости от целевой аудитории. В качестве оценки эффективности предлагаемого математического тренажера-симулятора здесь применили методы математической статистики на основе анализа статистических данных, полученных в результате внедрения симулятора в учебный процесс. Заметим, что к числу основных математических методов в экспериментальной педагогике можно отнести методы математической статистики, допускающие количественную и качественную оценку ситуации, позволяющие объективно доказать или опровергнуть выдвинутую педагогическую гипотезу.

Выборочную совокупность составили студенты старших курсов направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование, профиль подготовки «Математика и Информатика», «Математика и Физика» и слушатели курсов Института дополнительного профессионального образования Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Набережночелнинский государственный педагогический университет». Объем выборки составил не менее 300 человек, из которых 80% – студенты 4 и 5 курсов и вторая часть – слушатели курсов, молодые учителя-математики, выпускники факультета. Работа организована также дистанционно с привлечением платформы Moodle.

Таким образом, исследование нацелено на выявление эффективности предлагаемого виртуального математического симулятора, на мониторинг формируемых компетенций учителя-математики, а также готовности студентов-практикантов к реализации учебной деятельности. В качестве статистической базы анализа приняты следующие показатели, характеризующие деятельность преподавателя в моделируемой ситуации: передавать знания или побуждать к размышлениям (подтолкнуть к размышлениям) – X_1 , указать на допущенные ошибки или дать возможность найти их (попросить найти ошибки) X_2 помочь практиканту или проанализировать его действия совместно (помочь практиканту) – X_3 , управлять действиями или дать свободу выбора (управлять действиями) – X_4 , уровень владения дидактическими единицами – X_5 .

Измерения производятся в шкале отношений.

Первоначально статистическая обработка результатов осуществлялась с использованием статистических критериев различия, так как такие математические методы наиболее пригодны в качестве описательных и поисковых методов в педагогических исследованиях.

Произведен статистический анализ трех измерений по принятым показателям связанной выборки с использованием критерия Фридмана. Измерения произведены в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. Результаты анализа приведены в таблице 1.

Таблица 1

Расчетные эмпирические значения критерия Фридмана

	x_1	x_2	x_3	x_4	x_5
$\chi_{эмт}^2$	8,7984	9,6532	7,7016	0,2984	18,9677

Здесь расчет эмпирического значения критерия Фридмана производится по формуле:

$$\chi_{эмт}^2 = \frac{12}{n \cdot c \cdot (c+1)} \cdot \sum_{i=1}^c R_i^2 - 3n \cdot (c + 1), \text{ где } n - \text{объем выборки, } c - \text{количество}$$

измерений связанной выборки, R_i – сумма рангов i -го измерения. Здесь объем выборки равен 300, количество измерений составляет 3. Для анализа полученных экспериментальных значений выборки используем критические значения $\chi_{кр}^2 = 7,815$ при уровне значимости 0,05, и $\chi_{кр}^2 = 11,345$ при уровне значимости 0,01. Из приведенной таблицы видно, что в зоне значимости находятся показатели, такие как x_1 – передавать знания или побуждать к размышлениям, x_2 – указать на допущенные ошибки или дать возможность найти их и x_5 – уровень владения дидактическими единицами. Показатель x_3 – передавать знания или побуждать к размышлениям находится близко к зонам разграничения. Для показателя управлять действиями или дать свободу выбора – x_4 подтверждается гипотеза H_0 – отсутствие различия, что и характерно для молодых учителей математики. Известно, что критерий Фридмана позволяет установить уровень статистической достоверности различий нескольких измерений, но не дает возможности выявить направление изменений. Для определения динамики показателей, для которых подтверждается гипотеза H_1 , применен критерий знаков G . При этом типичными сдвигами оказались положительные сдвиги, что подтверждает целесообразность применения рассматриваемого тренажера-симулятора.

В качестве методов оценки эффективности виртуального симулятора в предлагаемой работе привлечены элементы многомерного анализа, такие как факторный анализ по методу главных компонент, кластерный анализ.

Известно, что многомерный анализ требует проведения большого количества трудоемких и сложных вычислений. В силу этого вычисления проводились с использованием свободно распространяемого программного обеспечения Statistica. Возможность использования подобных программных пакетов значительно упрощает обработку результатов экспериментальных исследований, и при этом основная сложность для исследователя будет состоять лишь в интерпретации результатов обработки программного обеспечения.

Для выполнения процедуры факторного анализа получены собственные значения и накопленные дисперсии экспериментальных данных. Последующий анализ полученных данных показывает, что в

соответствии с критерием Кайзера достаточно выделить четыре обобщающих фактора.

Таблица 2

Собственные значения факторов

Value	Eigenvalue	% Total variance	Cumulative Eigenvalue	Cumulative %
1	2,668300	53,36600	2,668300	53,3660
2	1,326989	26,53977	3,995289	79,9058
3	0,802189	16,04378	4,797478	95,9496
4	0,111099	2,22198	4,908577	98,1715
5	0,091423	1,82847	5,000000	100,0000

Количество обобщающих факторов также подтверждается критерием Кэттеля из графика собственных значений (рис. 1).

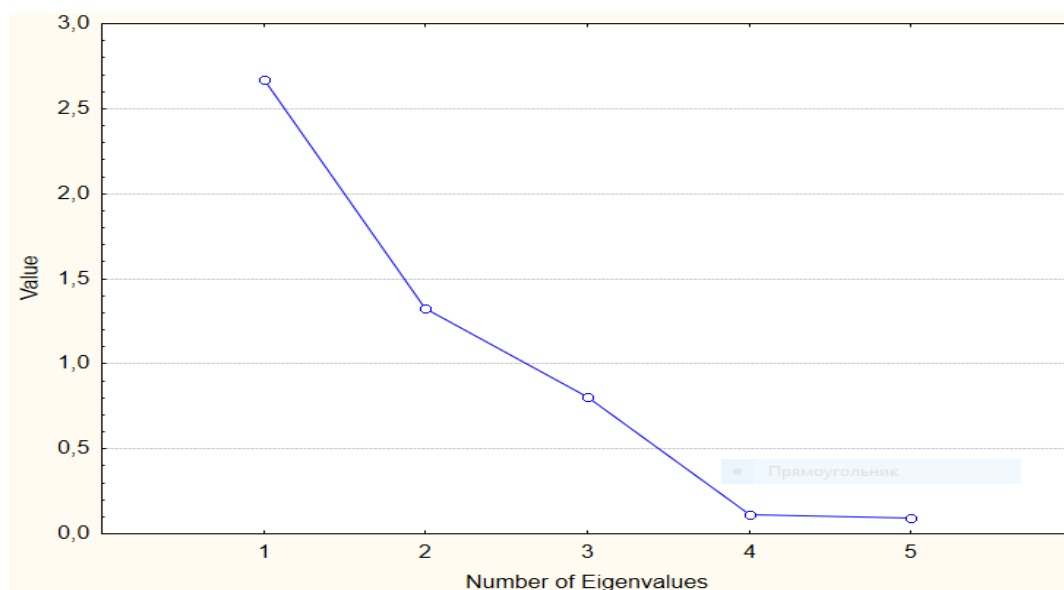


Рисунок 1. График собственных значений

Точка, где интенсивное падение собственных значений замедляется, определяет количество обобщающих факторов. На графике здесь эта точка соответствует четвертому фактору. Таким образом, подтверждается правильность выбранных критериев оценки, способов измерения и мониторинга формируемых компетенций в предлагаемом симуляторе.

Также представляют интерес данные по обработке результатов с использованием методов кластерного анализа. Кластеризация предназначена для разбиения совокупности объектов на однородные группы-кластеры. Цель кластеризации – поиск существующих структур. Кластеризация является описательной процедурой, несмотря на то, что она не делает никаких статистических выводов, но позволяет провести первоначальный анализ и изучить структуру статистической совокупности. Здесь воспользовались тем, что кластерный анализ позволяет решать задачу факторизации, как объектов, так и переменных, разбивая статистическую совокупность на группы – кластеры. Следует заметить то, что задачи факторного анализа и кластерного анализа на первый взгляд схожи. Для классификации объектов чаще применяют кластерный анализ, а для исследования связей между ними – факторный анализ. Однако в некоторых случаях метод кластеризации предпочтителен, по крайней мере, по двум причинам: при факторном анализе переменные, принадлежащие разным факторам не должны коррелировать друг с другом, латентные переменные определяются с потерей первичной информации. Эти особенности можно не учитывать в кластерном анализе. В исследовании мы применили иерархический кластерный анализ. Метод кластеризации позволил получить следующую дендрограмму (рис. 2).

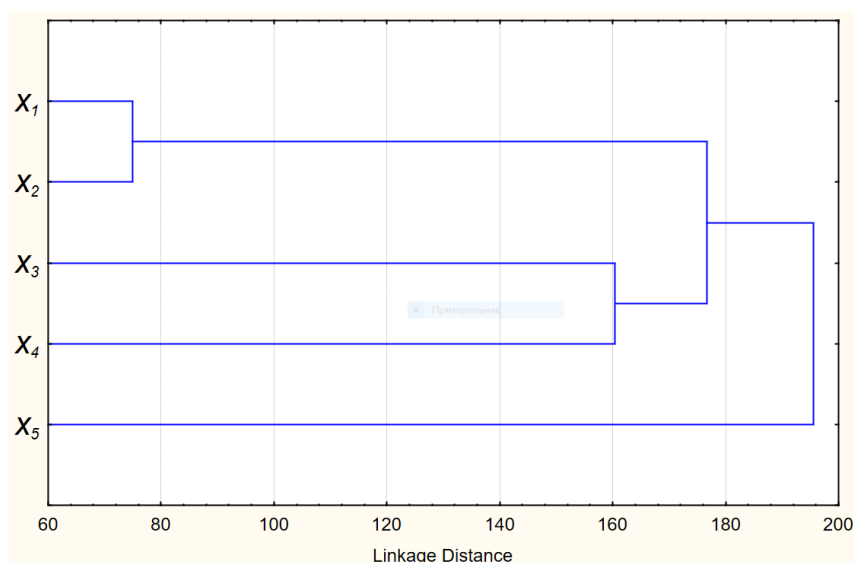


Рисунок 2. Дендрограмма показателей математического симулятора

Анализ дендрограммы позволяет выделить два основных кластера. В первый кластер вошли показатели x_1 , x_2 , во второй – x_3 . Состав первого кластера, в общем, формируется из показателей, для которых подтверждается гипотеза. Показатели можно оценить по близости их связи. Например, по итогам применения этого симулятора оказалось, что такие показатели как передавать знания или побуждать к размышлениям (x_1), указать на допущенные ошибки или дать возможность найти их (x_2) более близки по сравнению с показателями второго кластера, такими как помочь практиканту или проанализировать его действия совместно (помочь практиканту) (x_3), управлять действиями или дать свободу выбора (управлять действиями) (x_4). Это означает, что влияние двух первых признаков на мотивационную сферу имеет значение для большего количества студентов. Третий кластер объединил признак «уровень владения дидактическими единицами (x_5)» с признаками, содержащимися в двух предыдущих кластерах. Значит, этот признак является обобщающим в реализации этого тренажера, что подтверждается также практикой и опытом работы большинства преподавателей.

Для анализа интересен факт однородности групп респондентов по уровню сформированных компетенций на начальном этапе эксперимента. С этой целью проведена кластеризация первичных измерений согласно группам (рис. 3).

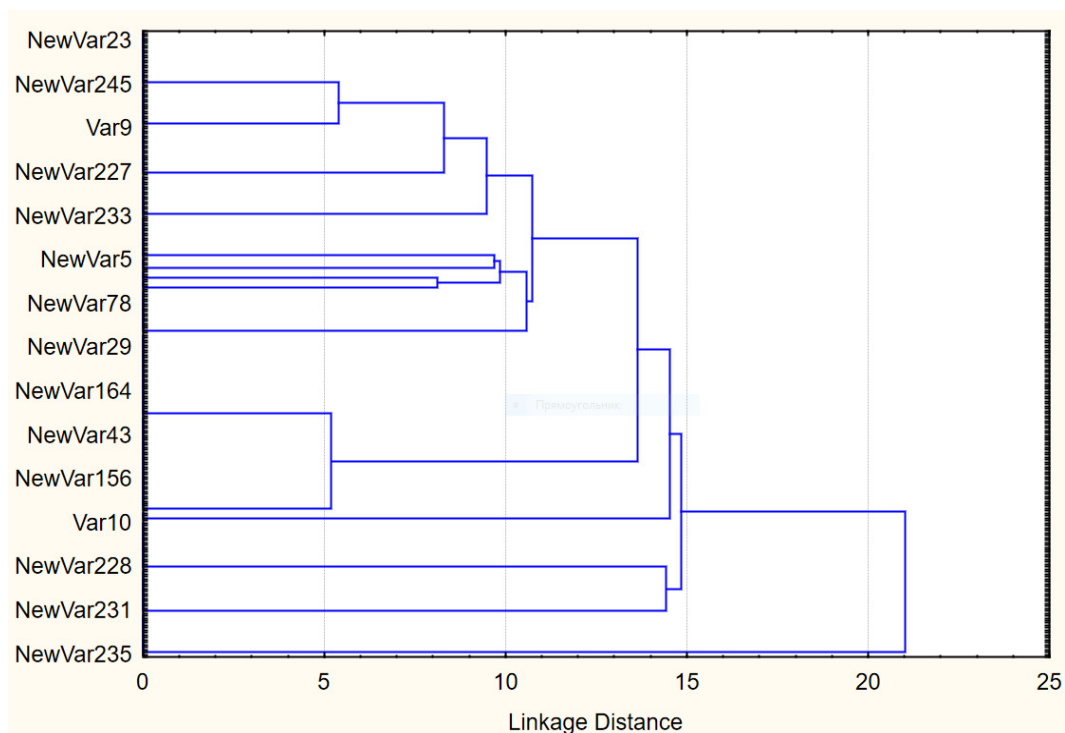


Рисунок 3. Дендрограмма оценки однородности респондентов

Однородность группы респондентов является необходимой предпосылкой для правильной оценки исследуемых показателей и формируемых компетенций. В качестве меры различия применили евклидову

метрику многомерного пространства, как и в предыдущем случае. По таблице последовательности агломерации скачкообразно изменение расстояния наблюдается лишь для кластера определяющего группу слушателей курсов повышения квалификации. Это означает, что кластеры объединились в наблюдения, находящиеся на малых расстояниях друг от друга. Значит, группа респондентов достаточно однородная, т.е. испытуемые имеют схожий уровень по первоначальным показателям сформированных компетенций.

Выводы. Статистический анализ показывает эффективность работы симулятора в подготовке учителей математики: показатели, влияющие на формирование требуемых компетенций, выражаются в основном положительными сдвигами. В целом можно констатировать эффективность предлагаемого математического симулятора в формировании начальных навыков проведения уроков. Рассматриваемый тренажер-симулятор максимально приближен к реальной практике и позволяет оценивать действия будущего учителя математики в организации решения геометрической задачи с точки зрения дидактики, психологии, методики и аксиоматики геометрии. Применение этого метода оценки успешно реализуется в программе подготовки учителя математики ФГБОУ ВО «НГПУ».

Также подтверждается возможность использования многомерного статистического анализа для оценки результатов применения математического тренажера-симулятора в обучении. В качестве методов оценки в предлагаемой работе привлечен широкий спектр статистических методов, таких как факторный анализ по методу главных компонент, кластерный анализ, а также критерии различия. Реализация методов оценки проводится с использованием свободно распространяемого программного обеспечения Statistica.

Однако необходимо заметить, что при обучении только на компьютерных тренажерах всегда есть опасность подготовки не реальных, а «виртуальных специалистов», неспособных к профессиональному выполнению реальных задач.

Литература:

1. Антропова Г.Р., Матвеев С.Н. О некоторых методических возможностях применения компьютерной системы моделирования «Живая геометрия» // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №61-1. – С. 174-177.
2. Антропова Г.Р., Матвеев С.Н. Организация спецкурса по геометрии средствами информационных технологий (в подготовке бакалавров) // Мир науки. – 2017. – Т.5. – №2. – URL: <http://mir-nauki.com/PDF/33PDMN217.pdf>.
3. Антропова Г.Р., Матвеев С.Н., Шакиров Р.Г. Реализация некоторых задач дифференциальной геометрии в программе Geo Gebra // Высшее образование сегодня. – 2020. – №6. – С. 59-63. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_42840120_88091866.pdf.
4. Антропова Г.Р., Матвеев С.Н., Шакиров Р.Г. О некоторых конструктивных задачах дифференциальной геометрии средствами компьютерной алгебры // Информационные технологии. Автоматизация. Актуализация и решение проблем подготовки высококвалифицированных кадров: материалы IX международной научно-практической конференции. НЧИ КФУ. – 2020. – С. 320-325. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43322903>.
5. Галиакберова А.А, Галямова Э.Х., Матвеев С.Н. Методические основы проектирования цифрового симулятора педагогической деятельности // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т.8. – №3.
6. Дудырев Ф.Ф., Максименкова О.В. Симуляторы и тренажеры в профессиональном образовании: педагогические и технологические аспекты // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. – 2020. – № 3. – С. 255-276.
7. Дьячук П.П., Шкерина Л.В., Шадрин И.В., Перегудова И.П. Динамическое адаптивное тестирование как способ самообучения студентов в электронной проблемной среде математических задач // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2018. – 1(43). – С. 48-59.
8. Жигалова О.П. Учебные симуляторы в системе профессионального образования: педагогический аспект // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – Т. 10. – № 1 (34). – С. 109-112.
9. Жигалова О.П., Копусь Т.Л. К вопросу об использовании симулятора в системе профессиональной подготовки учителя // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – №3. – С. 141. – URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27691>.
10. Клыков В.В., Ельцов А.А., Шатлов К.Г. Интерактивные компьютерные тренажеры по интегральному исчислению и дифференциальным уравнениям // Известия Томского политехнического университета. Технический инжиниринг. – 2006. – Т. 309. – № 2. – С. 255-260.
11. Ключко В.И., Кушнир Н.В., Матяж А.С., Жуков В.А. Технологии виртуальной реальности: современные симуляторы и их применение в медицине // Научные труды КубГТУ. – 2016. – № 15. – С. 94-104.
12. Мартынова Н.А., Кузьмин А.Г., Аликберова М.Н., Лозовицкий Д.В. Медицинские тренажеры как базис для отработки хирургических навыков // Здоровье и образование в XXI веке. – № 1. – 2018. – С. 108-113.
13. Матвеев. С.Н., Сиразов Ф.С. Использование системы компьютерной алгебры Maxima в изучении конечных проективных прямых // Высшее образование сегодня. – 2015. – №2. – С. 72-75.
14. Матвеев С.Н., Антропова Г.Р. Организация спецкурса по геометрии средствами информационных технологий (в подготовке бакалавров) // Мир науки. – 2017. – Том 5, №2. – URL: <http://mir-nauki.com/PDF/33PDMN217.pdf>.
15. Трухин А.В. Анализ существующих в РФ тренажерно-обучающих систем // Открытое и дистанционное образование. – 2008. – № 1. – С. 32-39.
16. Castel Frederik. Construction d'un simulateur informatique de classe (SIC) pour la formation des enseignants // Актуальные проблемы математического образования: материалы научно-практической конференции, посвященной 25-летию факультета математики и информатики. – Набережные Челны: НИСПТР, 2015. – С. 164-175.
17. Castel Frederik. Проблема метапредметности: пример преподавания математики во Франции // Материалы международного форума по математическому образованию, посвященного 225-летию Н.И. Лобачевского. – 2017. – Том 1. – URL: <http://dspace.kpfu.ru/xmlui/handle/net/117637>

18. Emprin, F. & Sabra, H. Les simulateurs informatiques, ressources pour la formation des enseignants de mathématiques, Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education, 2019. – 19(2). – P. 204-216. DOI: 10.1007/s42330-019-00046-w.

19. Emprin, F. Riera, B. Process of creating educational uses by teachers from a 3D simulation of a house home automation to teach technology // Proceedings of the 3rd international constructionism conference. – 2016. Vienna, Austria. – IFAC-PapersOnLine 49-6. – P. 168-173.

20. Galiamova E., Kiamova A., Chernova G., Antropova G., Matveev S. Assessment Of The Professional Competence Formation With Future Teachers In A Teacher-Training University // ICERI2018 Proceedings: 11th annual International Conference of Education, Research and Innovation (12-14 November, 2018). – Seville, Spain, 2018. – P. 9640-9645. DOI: 10.21125/iceri.2018.0781.

Педагогика

УДК 372.881.161.1

аспирант **Матвеева Мария Дмитриевна**

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

О ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛЕКСИКИ И ФРАЗЕОЛОГИИ

Аннотация. В данной статье предлагается анализ преемственности при изучении лексики и фразеологии в начальной школе и в 5-6 классах с использованием игровых технологий. Изложена методика обучения лексике и фразеологии с точки зрения преемственности. Дано теоретическое описание особенностей игровых технологий на каждом этапе обучения, показана связь между игровыми технологиями каждого класса, предложены практические примеры, иллюстрирующие теоретические положения.

Ключевые слова: методика преподавания русского языка, лексика, фразеология, преемственность, игровые технологии.

Annotation. This article is about analysis of continuity in the study of lexicology and phraseology at primary school and in 5-6 grades using gaming technologies. The methods of teaching lexicology and phraseology from the point of view of continuity are stated. A theoretical description of the features of gaming technologies at each stage of studying is given, the relationship between gaming technologies of each class is shown, practical examples are proposed that illustrate the theoretical provisions.

Keywords: methods of teaching Russian language, lexicology, phraseology, continuity, gaming technologies.

Введение. Для точного понимания в данной статье термина «преемственность» приведём его определение, полученное в ходе анализа педагогических и энциклопедических словарей. Преемственность в обучении лексике и фразеологии – это установление определённой связи и логичного и правильного соотношения между частями учебного предмета на разных ступенях его изучения. В статье рассматривается соотношение изучения лексики и фразеологии в начальной школе и в 5-6 классах с использованием игровых технологий. Преемственность проанализирована на основе следующих критериев: 1) содержания и логики лингвистической науки; 2) закономерностей процесса усвоения знаний. Первый критерий играет решающую роль в исследовании построения лексического и фразеологического материала, который предлагается к изучению на каждой ступени. Второй критерий является основополагающим при построении схемы преемственности в использовании игровых технологий, т.к. он не позволяет переносить содержание научной области знания в учебный предмет без дидактической переработки и адаптирования знаний под психологические особенности личности школьника [10, с. 350].

Изложение основного материала статьи. В курсе русского языка выделяется несколько ступеней изучения лексики и фразеологии: пропедевтический этап (начальные классы), систематическое изучение (5-6 класс), рассмотрение лексических явлений при изучении грамматики (6-9 классы), функционально-стилистический этап (9 класс).

Преемственность в выстраивании лингвистического материала по лексике и фразеологии, а также в использовании игровых технологий невозможна без знания возрастных особенностей рассматриваемых групп школьников: учащихся начальной школы и 5-6 классов. Кратко вспомним основополагающие особенности, необходимые для понимания логики материала, представленного в статье.

Ребёнок, пришедший в 1 класс, ещё остаётся в состоянии дошкольника. По этой причине в 1 классе игра является неотъемлемой частью учебного процесса, она становится одним из средств преемственности дошкольного и начального уровней образования [2, с. 12]. Переход к новым условиям и окружению причиняет ребёнку волнение и стресс, поэтому рекомендуется частично сохранять и постепенно изменять формы, технологии, методы воспитания и обучения. Игровые технологии продолжают развивать психические функции ребёнка (воображение, навыки общения); кроме того игра оказывает релаксирующее действие [8, с. 357]. Во 2, 3 и 4 классе включение игровых технологий в урок также необходимо: игра позволяет организовать коммуникацию между учащимися, обеспечивает положительное протекание адаптации как для новых учеников, так и для всего класса, особенно в начале года и после каникул; даёт возможность исключить ощущение оценки и контроля, повысить интерес к происходящему, организовать смену деятельности, позволить отрегулировать эмоциональную обстановку на уроке, особенно в случаях, если на урок учащиеся пришли в нестабильном эмоциональном состоянии.

В 5-6 классе подросток нуждается в возможности расширять, обогащать свои знания, устанавливать причинно-следственные связи, чувствовать удовлетворение от самостоятельной познавательной деятельности, собственных открытий; скучные уроки вызывают апатию и безразличие [3, с. 187]; причём нужно иметь в виду, что отношение формирует не только содержание урока, но и процесс, способы, методы, приёмы, которые использует учитель. Также необходимо учитывать, что подростки сильнее, чем младшие школьники, нуждаются в понимании значимости знаний, им важно осознавать практическое значение изучаемого материала [3, с. 187].

На основе представленной выше краткой характеристики возрастных особенностей рассматриваемых групп учащихся выстроим систему преемственности использования игровых технологий на уроках русского языка на основе изучения лексики и фразеологии.

В программе по русскому языку для начальной школы представлены отдельные понятия раздела «Лексика и фразеология», подготавливающие к его систематическому усвоению. Проводится практическое ознакомление с лексическим значением слова, с простейшими случаями многозначности, работа с синонимами (близкими по значению словами), антонимами (противоположными по значению словами), омонимами, устойчивыми выражениями. Основной целью работы по лексике и фразеологии в начальной школе является формирование первоначальных научных представлений о системе русского языка: фонетике, графике, лексике, морфемике, морфологии и синтаксисе; об основных единицах языка, их признаках и особенностях употребления в речи; основные задачи – это 1) развитие мышления и речи, 2) обогащение словаря младших школьников, 3) воспитание любви и интереса к родному языку. Данные цель и задачи соотносятся с целями обучения в средней школе: 1) увеличение словарного запаса учащихся, 2) развитие внимания к значению и особенностям употребления слов, 3) развитие интереса к языку.

В начальной школе изучаются такие темы, как «Лексическое значение слова», «Многочисленные и однозначные слова», «Омонимы», «Прямое и переносное значение слов», «Синонимы», «Антонимы» и др. Помимо тем уроков и терминологии принцип преемственности прослеживается в отборе лингвистического и дидактического материала. Для лексических упражнений используется понятная и близкая ученикам лексика, простейшие случаи и наиболее часто употребляемые ими лексические единицы.

В 1 классе учащиеся в процессе изучения основной темы урока сталкиваются с заданиями, в которых требуется сгруппировать слова, подобрать слова противоположного значения либо близкие по смыслу. Главное умение, которое формируется у них в этот период – это анализ слова. Учащиеся начинают понимать, что слова нашего языка имеют значение.

Упражнения в различении слов и предметов, слов и действий, слов и признаков предметов проводятся на протяжении всего обучения в начальной школе.

Работа со значением слов, с явлениями синонимии и антонимии усложняется от класса к классу. Это прослеживается в подборе слов разных частей речи для анализа и наблюдений, в количестве групп слов, а также в особенностях связи их значений друг с другом.

Таким образом, на основе представленного выше материала можно увидеть, что в начальной школе проводится серьёзная работа по лексике и фразеологии, подготавливающая учащихся к усвоению сведений о лингвистических явлениях в 5-6 классах. Лингвистический материал располагается в последовательности, обеспечивающей постепенное нарастание и «развёртывание» содержания изучаемого раздела и состоящей из элементов, органически связанных последующий с предыдущим.

Преимущества в соблюдении преемственности в использовании игровых технологий при переходе из начального звена в среднее очень много. Этап среднего образования имеет переходный характер, и учителю необходимо обеспечить его плавность и постепенность во избежание адаптационных трудностей. Для этого предлагается выстроить преемственность в использовании игровых технологий, которая позволит создать такие условия, при которых учащиеся получат возможность опробовать средства и способы действий, освоенные в начальной школе. Это даст им возможность ощутить уверенность в себе и успешность, т.к. они встретятся со знакомыми им атмосферой и учебными ситуациями. Также игровые технологии будут способствовать частой смене деятельности, необходимой для 5 и 6 классов.

Программа предоставляет большие возможности для использования игровых технологий. В 1 и 2 классе большая часть лексических понятий может быть усвоена в игре, т.к. дети только пришли в школу и находятся внутренне в роли дошкольников, нуждающихся в игровых ситуациях. Игра для 1 и 2 класса отличается строгим отбором лексического материала (предлагаются слова, хорошо знакомые детям), использованием героев художественных произведений, вымыслом, короткими правилами, небольшой длительностью.

Пример игровой технологии для 1 – 2 класса «Почтальон» с использованием интерактивных платформ.

Цель: подготовка к изучению понятия «синонимы».

Описание: игровая технология направлена на развитие понимания учащимися слов, близких по смыслу.

Название термина «синонимы» учащимся не называется.

Для проведения игрового занятия учитель создаёт интерактивную заготовку на платформе LearningApps. Основные элементы заготовки: письма-картинки с изображениями (около 5 шт.), названия которых хорошо знакомы ребёнку; карточки-домики с надписями, в которые нужно доставить письма (количество соответствует письмам-картинкам). Письмо-картинка и домик являются словами-синонимами.

Примерные письма-картинки: актёр, базар, лодка, дети, торжество.

Примерные карточки-домики: артист, рынок, судно, ребята, праздник.

В 3-4 классе учащимся необходима частая смена деятельности, регулирование эмоциональной атмосферы в классе, переключение внимания, коммуникативные формы работы. В отличие от игр в 1 и 2 классе игры в 3-4 классе могут иметь как приближенный к реальным ситуациям сюжет, так и сказочный, выдуманный. Игровая ситуация будет требовать активизации знаний и жизненного опыта учащегося, лингвистического материала будет использоваться больше, чем в 1-2 классе, но все лексические и фразеологические единицы будут знакомы учащимся.

Пример игровой технологии для 3 класса «Поездка на метро».

Цель: повторение изученного материала по теме «Однозначные и многозначные слова».

Описание: ученики получают заранее подготовленный учителем рабочий лист с изображением сказочного метрополитена. Каждая станция названа одним словом – однозначным или многозначным. Задача участников – проехать от начальной точки, предложенной учителем, до конечной только по станциям, названия которых являются многозначными словами.

Слова для справок: однозначные – арбуз, осень, тетрадь, пальто, компьютер, берёза, ландыш, глобус; многозначные – кисть, мышь, золотой, лисички, труба, листок, рукав, крыло, доска.

Пример игровой технологии для 4 класса «На корабликах».

Цель: повторение изученного материала по теме «Антонимы».

Описание: ученики получают задание нарисовать 5-7 схематичных корабликов (время выполнения этого задания определяет учитель). На уроке учитель на доске делает заготовки своих корабликов, на которых

пишет по 1 слову. Учащиеся на своих корабликах делают то же самое. Далее учитель предлагает по парам отправить кораблики «в плавание», т.е. записать к каждому слову антоним. Побеждает та пара, которая быстрее всех отправит кораблики в плавание. Слова предлагаются разного уровня сложности: представлены как хорошо известные слова, так и слова, которые могут оказаться незнакомыми ученикам 4 класса.

Слова для справок: богатство, бедность, ум, глупость, высокий, низкий, аккуратно, небрежно, лентяй, труженик, диалог, монолог.

Лексический и фразеологический материал, изучаемый в 5-6 классах, показывает логику этих разделов в лингвистической науке. Все понятия даны в системе и логически связаны между собой, выдерживая принцип преемственности: система понятий ложится на приобретённые детьми практические навыки в области лексики и фразеологии, полученные в начальных классах [9, с. 24].

В 5-6 классах на уроках привлекаются более сложные и не столь частотные в употреблении, но всё же хорошо знакомые учащимся, слова. И это естественно и закономерно: чтобы понять и усвоить лексическое явление, дети должны чётко понимать значения слов, используемых при рассмотрении явления.

Игровые технологии будут отличаться приближённостью к реальным ситуациям; в них будет раскрываться практическая значимость лексических и фразеологических знаний; они будут отличаться вариативностью для более самостоятельных учеников и для учащихся, нуждающихся в групповой работе.

Пример игровой технологии для 5-6 класса «Лингвистический квиз».

Цель: расширение словарного запаса учащихся, активизация пассивного словарного запаса.

Описание: лингвистический квиз может проводиться разными способами: а) в виде соревнования между группами учащихся; б) в виде лингвистического «расследования». Слова и задания квиза отличаются занимательностью и сложностью, что повышает познавательный интерес, интригует и мотивирует принимать участие в занятии.

1) Его вешают, приходя в уныние; его задирают, зазнаваясь; его всюду суют, вмешиваясь не в своё дело. (Нос)

2) Какие слова любит ворона? (В середине слова: мошКАРа, тоКАРь, неКАРь и т.д.)

3) Какие слова любит лягушка? (МосКВА, КВАртира, КВАс и т.д.)

4) Как превратить ветку в водоём? (пруТ – пруд)

5) Как название буквы превратить в муху? (Це-це)

6) В каких лесах отсутствует дичь? (В строительных)

7) Какая птица состоит из буквы и реки? (Иволга)

Выводы. Не всегда знания, полученные младшими школьниками в результате наблюдений над лексическими явлениями, полноценно используются учителем-словесником в 5-6 классе [9, с. 24]. Точно так же не всегда использованные в начальной школе основные педагогические технологии находят своё продолжение на уроках в средней школе. Игровые технологии необходимо адаптировать относительно требований программы и психологических особенностей учеников 5-6 классов.

Постоянно поддерживаемый в поле зрения принцип преемственности в отношении используемых технологий позволяет учителю-словеснику в 5-6 классах сделать работу более ёмкой, интенсивной и содержательной, не повторяя известные ученикам факты.

Литература:

1. Борисенко И.В. Обучение младших школьников русскому языку в контексте преемственных связей с основной школой // Реализация принципа преемственности в процессе преподавания филологических дисциплин в начальной школе. Материалы межфакультетской научно-практической конференции преподавателей и студентов ЯГПУ им. К.Д. Ушинского. – 2016. – С. 31-41.

2. Бычкова О.А., Логинова Я.А. Игра как средство преемственности в обучении первоклассников // Новая наука: стратегии и векторы развития. – 2015. – № 5-1. – С. 12-15.

3. Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов. – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 512 с.

4. Дидактические и развивающие игры в начальной школе. Методическое пособие с электронным приложением / Сост. Е.С. Галанжина. – М.: Планета, 2011. – 272 с.

5. Игровые технологии на уроках русского языка. 5-9 классы: игры со словами, разработки уроков / авт.-сост. К.Е. Виноградова [и др.]. – Изд. 2-е, испр. – Волгоград: Учитель. – 238 с.

6. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике преподавания русского языка: Пособие для студентов пед. вузов и колледжей / М.Р. Львов. – Москва: Высшая школа: Academia, 1999. – 269 с.

7. Львова С.И. Русский язык: Игры на развитие речи: 5-9 классы. ФГОС / С.И. Львова. – М.: Издательство «Экзамен», 2019. – 318 с.

8. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития : учебник для студ. высш. учеб. заведений / В.С. Мухина. – 10-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 608 с.

9. Преемственность и перспективность в обучении русскому языку: (Сб. статей из опыта работы). Пособие для учителей / Сост. А.Н. Матвеева. – М.: Просвещение, 1982. – 128 с.

10. Профессионально-педагогические понятия: Слов. / Сост. Г.М. Романцев, В.А. Федоров, И.В. Осипова, О.В. Тарасюк; Под ред. Г.М. Романцева. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. – 456 с.

11. Рик Т.Г. Игры на уроках русского языка. 5 класс. – М.: ВАКО, 2014. – 128 с.

12. Сергеева И.С. Игровые технологии в образовании дошкольников и младших школьников: методические рекомендации / И.С. Сергеева, Ф.С. Гайнуллова. – М.: КНОРУС, 2016. – 112 с.

13. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь : Более 2000 единиц / А.Н. Щукин. – Москва: АСТ: Астрель: Хранитель, 2008. – 746 с.

УДК 37

**кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой
продюсерства и музыкального образования Медведева Татьяна Юрьевна**

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

и музыкального образования Сизова Ольга Алексеевна

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

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

ПРОЕКТИРОВАНИЕ МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Аннотация. В данной статье рассматриваются проблемы повышения конкурентоспособности на рынке образовательных услуг средствами внедрения онлайн ресурсов. Обучение с применением мультимедиа и интернет-технологий на сегодня распространенная форма дистанционного обучения, а в условиях ограничений на реализацию традиционных форматов обучения, является наиболее востребованным. Потребность в качественных дистанционных образовательных курсах, к эффективному образовательному медиаконтенту сегодня очевидна. Конкурентоспособность специалистов, готовых участвовать в процессах проектирования и реализации образовательных онлайн-проектов, то есть очевидна потребность в таких педагогах, которые готовы к разработке образовательных продуктов с использованием медиатехнологий.

Ключевые слова: конкурентоспособность, образовательные услуги, онлайн проект, обучение, компетенции, медиаконтент.

Annotation. This article discusses the problems of increasing competitiveness in the market of educational services through the introduction of online resources. Training with the use of multimedia and Internet technologies is currently a common form of distance learning, and in conditions of restrictions on the implementation of traditional training formats, it is the most popular. The need for high-quality distance education courses and effective educational media content is obvious today. The competitiveness of specialists who are ready to participate in the design and implementation of educational online projects, that is, there is an obvious need for such teachers who are ready to develop educational products using media technologies.

Keywords: competitiveness, educational services, online project, training, competencies, media content.

Введение. Очевидно, что высокий уровень конкурентоспособности на рынке образовательных услуг обеспечивает скорость развития и внедрения инноваций в области технологий обучения. Обучение с применением мультимедиа и интернет-технологий на сегодня распространенная форма дистанционного обучения, а в условиях ограничений на реализацию традиционных форматов обучения, является наиболее востребованным.

Потребность в качественных дистанционных образовательных курсах, к эффективному образовательному медиаконтенту сегодня очевидна. Поэтому мы с уверенностью можем говорить о конкурентоспособности специалистов, готовых участвовать в процессах проектирования и реализации образовательных онлайн-проектов, т.е. очевидна потребность в таких педагогах, которые готовы к разработке образовательных продуктов с использованием медиатехнологий.

Изложение основного материала статьи. В ситуации быстрого реагирования на динамично меняющиеся условия рынка для формирования у будущих педагогов готовности к новым требованиям необходимы изменения содержания программ профессиональной подготовки для формирования способности разработки образовательного медиаконтента и решения профессиональных задач в процессе организации учебного процесса в дистанционном формате. В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования в задачу педагога-музыканта входит формирование у обучающихся основных знаний в области музыкального искусства, навыков интонационного воспроизведения элементарного музыкального материала. Вместе с тем, педагог-музыкант, являясь представителем культурного сообщества должен владеть общими знаниями данной сферы. (ФГОС НОО http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_96801/).

Выпускникам по педагогическим направлениям предъявляются высокие требования в области организации образовательного процесса, в том числе в условиях дистанционного обучения. Наши студенты (студенты кафедры продюсерства и музыкального образования Мининского университета) показывают свою готовность к применению цифровых технологий в будущей профессиональной деятельности на научной основе.

Это подтверждается активным участием студентов-педагогов в ежегодных всероссийских и региональных конференциях, на которые представлены материалы обучающихся, написанные в соавторстве с преподавателями, освещающие различные аспекты современных социокультурных реалий в образовании, в том числе и тех, что обусловлены функционированием новейших информационных технологий и медиаресурсов.

Мы отмечаем, что созданы условия для повышения эффективности и качества образования, что связано с расширением пространства технологического обучения, то есть применением различных образовательных, проектных, цифровых технологий. Но, тем не менее, технологическая составляющая образовательного процесса требует дальнейшего совершенствования, особенно в случае развития готовности будущих педагогов к стремительным изменениям условий профессиональной деятельности, повышения мотивации к

применению разнообразных форм и методов работы на разных дисциплинах, при контроле знаний, выполнении творческих работ.

В условиях жестких и динамично меняющихся требований к условиям в реализации образовательного процесса очевидна потребность в преобразованиях образовательной программы, которые соответствовали бы вызовам времени, а программа, соответственно, готовила конкурентоспособных специалистов, способных осуществлять практическую педагогическую деятельность в современных форматах. Современная ситуация в обществе, развитие науки, техники, тенденции информатизации и цифровизации образования несомненно вызывают острую необходимость изменении подходов по организации педагогического процесса. От педагога-предметника, в данном случае от педагога-музыканта требуются компетенции по использованию новейших средств цифровых образовательных ресурсов, в этой связи на этапе подготовки студентов в педагогическом вузе важно усилить предметную составляющую по формированию навыков в использовании цифровых технологий [9].

Это инновационный формат организации обучения, связанный с применением технологий создания образовательного медиаконтента для формирования готовности у обучающихся способности к разработке образовательных продуктов в медиа пространстве.

При проведении пилотного исследования для изучения интереса будущих педагогов к участию в обучении новым навыкам мы обнаружили следующее:

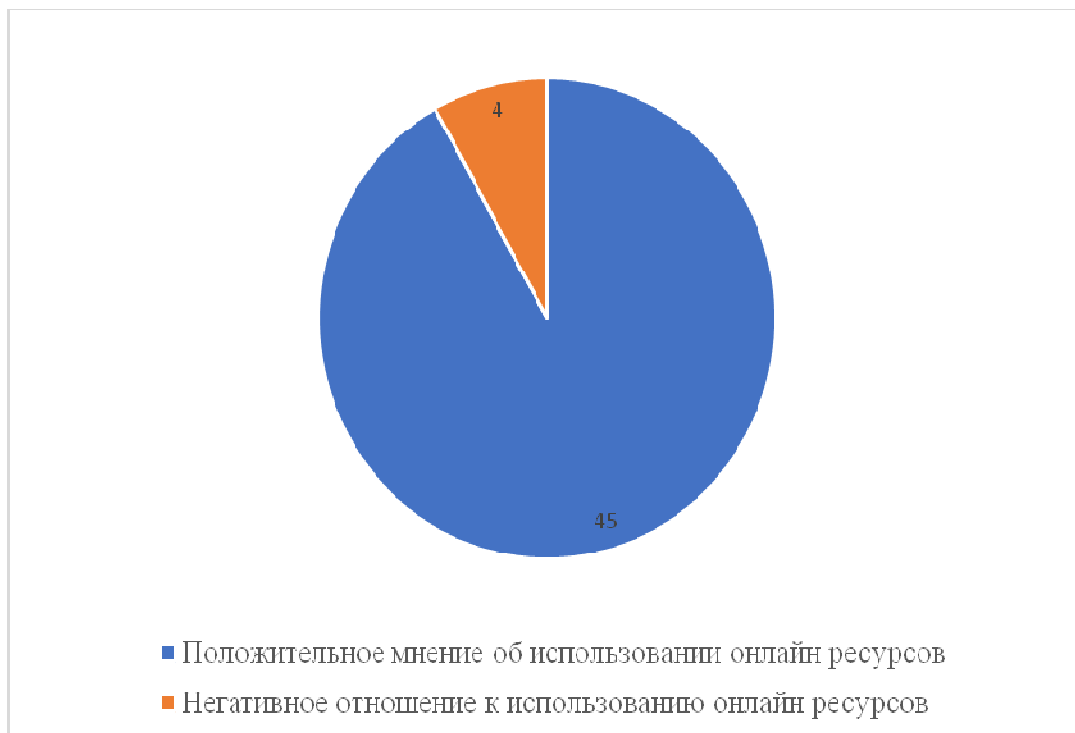


Рисунок 1. Результаты анкетирования, направленного на выявление отношения к использованию онлайн ресурсов в образовательном процессе

В опросе приняли участие 49 будущих педагогов-музыкантов, обучающихся в Мининском университете по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профилю подготовки «Музыка». По результатам опроса можно выделить следующее: 45 человек имеют положительное мнение по использованию онлайн ресурсов в образовательном процессе и только 4 человека из общего числа респондентов.

При осмыслении результатов деятельности нашего педагогического коллектива инновационный путь развития программы подготовки будущих педагогов представляется как создание образовательного пространства, на основе распространения цифровых технологий для формирования готовности к разработке содержания онлайн обучения, что отвечает современным тенденциям развития образования.

Мы предлагаем введение в основную профессиональную образовательную программу новой дополнительной профессиональной компетенции, связанной со способностью к разработке и реализации образовательных онлайн проектов.

Мы полагаем, что у данной компетенции индикаторами сформированности выступают следующие показатели:

- способен инициировать творческие идеи в сфере образовательных онлайн проектов;
- способен применять для решения образовательных задач онлайн проекта методические основы педагогической деятельности;
- владеет способами продвижения образовательных онлайн проектов.

Структура новой дополнительной профессиональной компетенции

Способность к разработке и реализации образовательных онлайн проектов		
Способность инициировать творческие идеи в сфере образовательных онлайн проектов.	Способность применять для решения образовательных задач онлайн проекта методические основы педагогической деятельности.	Владение способами продвижения образовательных онлайн проектов.

На сегодняшний день мы реализуем модульный учебный план с образовательными результатами, учитывающими профессиональный стандарт педагога. (Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н (с изм. от 25.12.2014) "Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)" (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 N 30550).

Мы планируем внести изменения в дисциплины общепрофессионального модуля для формирования и развития данной компетенции.

В предлагаемой модели выделены компоненты управленческой деятельности по управлению содержательным наполнением программы с целью ее совершенствования и развития конкурентноспособности, создание условий для повышения уровня организационной эффективности выпускников.

В качестве результата изменений основной профессиональной образовательной программы, мы видим формирование системы подготовки нового уровня специалистов, выпускников-педагогов, обладающих востребованными компетенциями для динамично меняющейся профессиональной реальности, способствующих развитию сферы образования в части генерации интеллектуальных и творческих ресурсов.

Основной риск может возникнуть с сопротивлением абитуриентов в связи со смутным представлением об особенностях современного образовательного рынка. Поэтому необходимо правильно выстроить маркетинговую стратегию программы.

Кроме того, обязательно коснемся тех психологических проблем, которые сопровождают любую профессиональную деятельность, педагогическую тоже. Внедрение инноваций в профессиональную деятельность приводит к инновационным конфликтам, что тормозит развитие программы. Необходимо принять способы работы с подобными противоречиями.

Выводы. Новые образовательные задачи требуют организации целенаправленной деятельности по управлению образовательной программой.

Выявляя перспективы деятельности коллектива педагогов кафедры по реализации программы «Педагогическое образование» профиль «Музыка» в современных условиях мы понимаем, что развитие системы подготовки данного специалиста представляется как создание такого образовательного пространства, которое предполагает распространения новых технологий в организации обучения. Результатом создания подобного образовательного пространства будет формирование уникального центра профессиональной подготовки будущих педагогов, а для этого необходимо выработать единое понимание направления развития образовательной программы в целостном восприятии современных вызовов и трендов.

Литература:

1. Болгарева К.Р. Социологическое измерение отношения студентов к рекламе: постановка проблемы // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. – 2015. – №1 (156). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiologicheskoeizmerenie-otnosheniyastudentov-k-reklame-postanovka-problemy> (дата обращения: 02.05.2021).
2. Ларина А.В. Реклама как социально-культурный феномен // Гуманитарные научные исследования. – 2015. – № 7 [Электронный ресурс]. URL: <http://human.snauka.ru/2015/07/12183>
3. Медведева Т.Ю., Сизова О.А., Костылева Е.А., Костылев Д.С. Проблемы профессионального самоопределения будущего специалиста сферы культуры в информационно-образовательной среде вуза. – Школа будущего. – 2018. – № 6. – С. 55-60.
4. Медведева Т.Ю., Сергеева Д.С. Динамика изменений восприятия рекламных сообщений студенческой молодежью. Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59-4. – С. 427-431.
5. Полупан К.Л. Управление качеством высшего образования в условиях цифровизации // Самарский научный вестник. – 2019. – Т. 8. – № 4 (29). – С. 273-278.
6. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н (с изм. от 25.12.2014) "Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)" (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 N 30550).
7. Сизова О.А., Медведева Т.Ю. Виртуальное пространство как способ организации дистанционного обучения в условиях реализации программ культуры и искусства. Перспективы науки. – 2020. – № 11 (134). – С. 151-153.
8. Сизова О.А., Медведев А.Н., Медведева Т.Ю. Необходимость использования цифрового инструментария в организации профессиональной деятельности педагога-музыканта Перспективы науки. – 2020. – № 5 (128). – С. 170-172.
9. Сизова О.А., Медведева Т.Ю. Средства цифровых технологий как инструмент повышения эффективности профессиональной деятельности будущего педагога-музыканта. Карельский научный журнал. – 2020. – Т. 9. – № 2 (31). – С. 38-40.
10. Стефанова Н.А., Шматок К.О. Цифровой маркетинг вуза // Азимут научных исследований: экономика и управление. – 2019. – Т. 8. – № 2 (27). – С. 381-384.

11. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, утв. приказом Минобрнауки России 22.02.2018 г., № 121; (<http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf>)

12. Хуторской, А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской // Эйдос: Интернет-журнал. Режим доступа <http://eidos.ru/journal/2005/1212.htm>

13. Чертовских О.О. Перспективы использования цифровых образовательных ресурсов // Балтийский гуманитарный журнал. – 2019. – Т. 8. – № 4 (29). – С. 184-187.

Педагогика

УДК 376.2

кандидат психологических наук, доцент Медведева Елена Юрьевна

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

кандидат психологических наук, доцент Ольхина Елена Александровна

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

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ПРОФИЛАКТИКИ СПЕЦИФИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА

Аннотация. Статья посвящена анализу нейропсихологических методов профилактики специфических нарушений письма. Проблема изучения специфических нарушений письма занимает ведущее место в современных научно-практических исследованиях, а вопрос о механизмах формирования подобных нарушений у детей с общим недоразвитием речи и выработке на этой основе рекомендаций коррекционно-логопедической работы является особо актуальным. В том числе важно изучать особенности программирования, регуляции и контроля при специфических нарушениях письма, а также уделять внимание особенностям развития гностических функций у дошкольников с общим недоразвитием речи. Исходя из этого, целью исследования стало использование нейропсихологических методов в профилактике специфических нарушений письма у дошкольников с общим недоразвитием речи. В соответствии с целью описаны возможные направления коррекционно-логопедической и профилактической работы с дисграфией, обусловленной нарушениями регуляции и гностическими нарушениями, сформулированы выводы, на их основе разработаны рекомендации логопедического воздействия.

Ключевые слова: специфические нарушения письма, дисграфия, дошкольники, особенности программирования, регуляции и контроля, гностические нарушения.

Annotation. The article is devoted to the analysis of neuropsychological methods of prevention of specific writing disorders. The problem of studying specific writing disorders occupies a leading place in modern scientific and practical research, and the question of the mechanisms of formation of such disorders in children with general speech underdevelopment and the development of recommendations for correctional speech therapy work on this basis is particularly relevant. In particular, it is important to study the features of programming, regulation and control in specific disorders of writing, as well as to pay attention to the peculiarities of the development of gnostic functions in preschoolers with general speech underdevelopment. Based on this, the aim of the study was to use neuropsychological methods in the prevention of specific writing disorders in preschoolers with general speech underdevelopment. In accordance with the goal, possible directions of correctional and speech therapy and preventive work with dysgraphia caused by regulatory disorders and gnostic disorders are described, conclusions are formulated, and recommendations for speech therapy are developed on their basis.

Keywords: specific writing disorders, dysgraphia, preschool children, programming, regulation and control features, gnostic disorders.

Введение. Современные статистические данные свидетельствуют о том, что число неуспевающих детей, испытывающих выраженные трудности в усвоении письма и чтения, превышает 30% от общего числа школьников и составляет от 15% до 40% уже на первой ступени обучения. По данным зарубежных исследователей, в европейских школах таких детей около 10%, в американских школах 15-20%. В отечественных исследованиях данный показатель не превышает 9 %, при этом ежегодно увеличивается количество детей с нарушениями как устной, так и письменной речи [1, 2, 9, 10].

Многие отечественные авторы считают обучение детей письменной речи одним из самых важных вопросов. В связи с этим Б.Г. Ананьев и А.Р. Лурия определяют навыки письма и чтения как ведущие, при этом ведущими данные навыки являются для любой сознательной деятельности человека. Качество сформированных навыков правописания у обучающихся младшего школьного возраста будет определять их дальнейшее обучение в целом. Письменная деятельность имеет сложную психологическую и психофизиологическую структуру. Она обеспечивается совместной работой различных мозговых структур, которые составляют базу формирования и реализации функции письменной речи [8].

В последние годы все больше появляется работ, посвященных изучению мозговых механизмов, реализующих письмо и чтение. В частности, исследователи из Национального института психического здоровья США Дж. Рамси и Б. Хорвиц проводят экспериментальные исследования с использованием позитронно-эмиссионной томографии. Их исследования позволяют констатировать тот факт, что характер работы мозга тех испытуемых, которые имеют нарушения письма и чтения отличается от той, которая характеризует мозг людей без нарушений письменной речи. По их мнению, дислексии и дисграфии используют иные нейронные пути, в отличие от людей, не имеющих нарушений письменной речи.

А.Л. Сиротюк считает причиной частичного нарушения навыков письма и чтения дисфункцию коры головного мозга, вызванную очаговыми поражениями или ее недоразвитием. А.В. Семенович доказывает, что необходима потенциальная готовность комплекса определенных мозговых структур к обеспечению каждого

этапа психического развития ребенка. Таким образом, чтобы предупредить нарушения письма и чтения у детей целесообразно в целях профилактики использовать нейропсихологические методы и приемы [12, 13].

Изложение основного материала статьи. При нейропсихологическом подходе целесообразно выделить два направления коррекционно-логопедической и профилактической работы с дисграфией: это профилактика дисграфии, обусловленной нарушениями регуляции и гностическими нарушениями.

При регуляторных трудностях целью коррекционно-логопедической работы при профилактике дисграфии, может выступать коррекция и развитие у детей функций программирования, регуляции и контроля их деятельности.

Нарушения программирования, регуляции и контроля выражаются в трудностях серийной организации движений у детей, что проявляется как на мануальном, так и артикуляционном уровне. Дети испытывают затруднения в формировании слов со сложной слоговой структурой, в программировании речевого высказывания, а также в общей несформированности программирования, контроля и регуляции деятельности. Основными методами и приемами для реализации профилактической работы с детьми, имеющими регуляторные нарушения, будут выступать:

1. Упражнения, направленные на развитие и коррекцию серийной организации движений.

Педагог показывает ребенку выполнение упражнения, на основании которого ребенок совместно с педагогом выполняют действие. Например, поочередное прикосновение большим пальцем ведущей руки ко второму, третьему, четвертому и пятому пальцам в нормальном темпе и быстром темпе, тоже выполнить левой рукой, обеими руками вместе. Правая рука начинает прикосновение со второго пальца, левая с пятого и т.п.

Педагог предлагает ребенку провести непрерывную линию карандашом по лабиринту.

Педагог дает инструкции и затем вместе с ребенком производит круговые движения правой рукой в кисти и локте, левая рука выполняет мелкие движения, напоминающие движение иглы в швейной машинке.

2. Упражнения, направленные на развитие и коррекцию функций программирования, регуляции и контроля деятельности.

Педагог дает речевую инструкцию, на основании которой ребенок совместно с педагогом выполняют действие, при этом педагог обеспечивает программирование и контроль действий.

Педагог предлагает программу действий с наглядной опорой. Ребенок выполняет ее и сличает результат.

Педагог предлагает программу действий, в которой осуществляется переход к более сокращенным параметрам реализации этой программы, при этом сокращается роль педагога в программировании и контроле, а возрастает роль ребенка.

Выполнение действий по интериоризованной программе самостоятельно. Если при этом у ребенка возникают затруднения он может возвращаться к наглядной программе. Главной целью этого этапа является самостоятельное выполнение и контроль ребенка за своими действиями. Взрослый выполняет роль наблюдателя и в случае необходимости обеспечивает ребенку помощь ли ребенку помощь при затруднениях выполнения, и нужно ли прибегнуть к наглядной программе.

Заключительным этапом является выполнение действия самостоятельно, а также перенос программы на новый материал. Возможность такого переноса должна контролироваться взрослым [4, 5].

При составлении коррекционной программы по исправлению дисграфии при регуляторных нарушениях не следует забывать о крайне важных аспектах работы, направленных на:

- Развитие серийной организации движений тела и рук.

При этом у ребенка должна выработаться способность на программирование и переключение серии сменяющихся движений.

- Развитие серийной организации движений органов артикуляции. У детей, имеющих регуляторные трудности, как правило, нарушена произносительная сторона речи. Это связано с трудностью серийной организации движений артикуляционного аппарата. Здесь необходимо особое внимание уделять работе с преодолением нарушений у ребенка в слоговой структуре, используя усложнение речевого материала. В начале работы со слоговой структурой могут использоваться наглядные схемы, что помогает детям правильно проговаривать слова. Впоследствии, по мере овладения навыками самостоятельного проговаривания, а также программирования послогового высказывания, наглядные опоры сокращают. Затем дети обучаются произносить предложения и словосочетания, которые достаточно сложны по своей слоговой структуре. Направления по формированию организации движений сериями на артикуляторном уровне могут быть следующими:

- Логопедическая работа, направленная на развитие синтаксической стороны речи.

- Логопедическая работа, направленная на обучение программированию речевого высказывания.

При развитии программирования, регуляции и контроля акта письма у дошкольников включаются навыки программирования, произвольной регуляции и контроля на каждом из уровней письма: анализа и синтеза слогового и фонематического, анализа и синтеза как предложения, так и текста. Построение работы с фонематического анализа и синтеза наиболее продуктивно, поскольку впоследствии можно осуществлять переход к более укрупненным единицам письма – к слогу, к слову.

При использовании различных дидактических игр со звуками, где требуется понимание и удержание определенной программы действий, выкладывании слогов, букв, развивается программирование, регуляция и контроль фонематического и слогового анализа и синтеза, ребенок постепенно овладевает последовательностью действий по фонематическому анализу [3, 6, 7].

При гностических дисфункциях у детей нарушены функции приема, хранения и переработки информации. Соответственно, целью коррекционно-логопедической работы будет выступать развитие височно-теменно-затылочных зон мозга.

Здесь необходимо максимально опираться на все имеющиеся анализаторные системы – слух, зрение, тактильное восприятие [11, 14].

Неполная переработка информации любой из сенсорных модальностей преодолевается путем использования сохранных ресурсов других модальностей. Это может характеризоваться имеющимися у ребенка гностическими нарушениями. При опоре на сохранные анализаторы можно в той или иной степени компенсировать функции нарушенного анализатора.

Коррекционно-логопедическая работа по профилактике дисграфии на почве гностических нарушений включает в себя:

1. Развитие функций приема, переработки и хранения зрительной информации.
2. Развитие функций приема, переработки и хранения слуховой информации.
3. Развитие функций приема, переработки и хранения кинестетической информации.
4. Развитие функций приема, переработки и хранения полимодальной информации.

Для определения направления и содержания коррекционно-логопедической работы, необходимо определить тип гностических нарушений, имеющихся у детей (по левополушарному или правополушарному типу).

Профилактика левополушарных гностических нарушений должна включать в себя работу, направленную на:

- Развитие и коррекцию звукового анализа и синтеза. Особое внимание необходимо уделить формированию навыков фонематического анализа [6, 7].

- Развитие и коррекцию фонематического восприятия, различение фонем. Акцент в работе необходимо сделать на различение звуков близких по акустико-артикуляционным признакам.

- Развитие и коррекцию кинестетического анализа. Развитие кинестетического анализа проводят как с помощью изменения и фиксации артикуляционных поз, так и с помощью тактильного рисования знаков и букв на теле ребенка.

- Развитие и коррекцию произносительной стороны речи. Особое внимание необходимо обратить на умение ребенка анализировать свою артикуляционную кинетику, что значительным образом улучшит произношение и окажет профилактический эффект на развитие письменной речи.

- Развитие и коррекцию слухоречевой памяти. являются неотъемлемыми составляющими коррекционной и профилактической работы, поскольку у детей с левополушарными гностическими трудностями она недостаточно развита.

- Развитие и коррекцию грамматического строя речи. Это обязательная составляющая коррекционной работы, имеющая при этом определенные особенности. Развитие словообразовательных навыков оптимальнее всего начинать с предикатов, а затем переходить к номинативному словарю и прилагательным. Также необходимо обратить внимание на формирование предложных конструкций, в которых имеются сложные для дифференциации сходные предлоги (с - из, на - над, по - в, по - на, из - из-под, из - из-за и др.) и выбору существительного необходимой формы.

- Развитие и коррекцию словарного запаса, а также практическое умение пользоваться словарем. Вербальные трудности, проявляющиеся в лексических парафазиях, замена знаменательных частей речи местоимениями характерны для детей с гностическими левополушарными нарушениями. Поэтому, при работе над лексикой необходимо работать над расширением словаря, уточнением смысловых значений слов, закреплением семантических связей между словами, активизацией словаря и оптимизация процесса поиска слов.

- Развитие и коррекцию слухомоторных координации. Одной из главных задач в коррекции дисграфии является формирование у детей эффективного взаимодействия моторных и слуховых функций. Здесь целесообразно использовать упражнения на повторение ритмических рисунков по образцу, по речевой инструкции.

Дисграфия, обусловленная правополушарными гностическими нарушениями находит свое отражение в недоразвитии таких компонентов как: зрительное восприятие, зрительно-пространственные функции, зрительная память, зрительно-моторная координация, фонематическое восприятие, языковой анализ и синтез, грамматический строй речи, связная речь, слухоречевая память.

- Зрительное восприятие развивается, проходя следующие последовательные этапы:

1. Сначала идентифицируются черно-белые, контурные, схематические изображения предметов, а затем их сравнивают с реальными изображениями. По мнению Н.М. Пылаевой и Т.В. Ахутиной, их сличение помогает ребенку обобщить, а затем выделить отличительные признаки предмета, способствует simultанному восприятию изображения [1].

2. Следующим этапом необходимо проведение работы над перцептивным моделированием или воссозданием целого образа из его частей. Такие задания предъявляют в порядке увеличения сложности, при этом необходимо учитывать зону ближайшего развития ребенка. Собирающие целостных изображений из симметричных частей является наиболее простой формой предъявляемых заданий, затем предлагается найти половинки объектов, расположенных под некоторым углом. Составление же целого из 3-20 частей является наиболее сложной формой заданий. Все эти задания могут быть выполняться как реальное складывание частей в целое, так соединение линиями нужных частей.

3. Наиболее сложным уровнем для развития зрительного восприятия является узнавание «зашумленных» изображений, а именно: перечеркнутых, наложенных друг на друга, изображенных на сложном фоне.

С развитием зрительного восприятия неразрывно связано развитие зрительной памяти. В данном контексте предполагается работа, связанная с формированием произвольного запоминания, сохранением и воспроизведением предъявляемой зрительной информации. Педагог обращает внимание на расширение объема зрительной памяти у детей, а также сохранение очередности предъявляемых стимулов.

В начале работы над зрительной памятью значительно облегчает запоминание вербальное называние предметов. Затем ребенка просят назвать наслух, а зрительные образы при этом переводятся во внутренний план.

Задания могут быть следующими:

- Запомнить картинки, названные по порядку. После этого отобрать из большего числа картинок те, которые были предъявлены ранее и выложить их в правильном порядке.

- Рассмотреть детали на большой сюжетной картине, а затем найти эти детали среди маленьких предъявляемых картинок.

При недостаточной переработке зрительной информации большое внимание следует уделять развитию зрительно-пространственных функций. Для этого следует опираться на закономерности развития этих функций в онтогенезе. Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова, выделяют следующие этапы развития зрительно-пространственных функций у детей [6].

1. Формирование представлений детей о схеме собственного тела. Необходимо дифференцировать те части тела, которые находятся сверху, внизу, научать отличать правую и левую стороны. Для более продуктивной работы можно использовать повязки на руки, опираться на ведущую руку. Дети должны уметь

совершать различные действия левой и правой рукой, соотносить с левой и правой стороной другие части тела, выполнять сложные инструкции, которые требуют одновременно участия как левой, так и правой руки. По команде педагога ребенок должен сориентироваться и показать левый глаз, правую бровь, левый висок, правое ухо и т.д.

2. Развитие ориентирования в пространстве на вертикальной плоскости. Обучение и запоминание детьми схемы тела позволяет перенести усвоенные параметры и на окружающее пространство. Как правило, именно с вертикальной плоскости начинается развитие ориентировки в окружающем пространстве. Горизонтальная же плоскость представляет собой большую трудность, нежели вертикальная. На данном этапе работы детей обучают ориентироваться в схеме тела другого человека, находить правую и левую сторону, закрепляют пространственное положение предметов. Здесь же уточняется понимание и употребление предложных конструкций, которые обозначают пространственные отношения. Необходимо обучать детей правильно анализировать пространственное поле: слева направо, сверху вниз, против часовой стрелки, поскольку такие движения руки характеризуют русское письмо.

При коррекции и развитии зрительно-моторных координаций необходимо обращать внимание, что при письме возникает необходимость четкого согласования зрительных, зрительно-пространственных и двигательных функций.

О.Б. Иншаковой, Н.Л. Немцовой подробно описаны упражнения, которые применяются на данном этапе. Например, нарисовать линию падения яблок с яблони [10].

В отличие от детей с нарушением левополушарных гностических функций у школьников с гностическими правополушарными трудностями определяются грубые нарушения фонематического синтеза, а на письме преобладают пропуски гласных букв. Таким образом, логопед должен уделять внимание формированию навыков фонематического синтеза, а также умению определять гласные звуки слова.

Наличие вербальных парафазий, а также несформированность умения использовать подходящую лексику характерны для детей с гностическими правополушарными трудностями. В связи с этим основной акцент в коррекционной работе должен быть сделан на развитии практического умения пользоваться лексикой. Необходимо уточнять значения слов, закреплять семантические связи между словами, совершенствовать процесс поиска подходящих слов. По традиционной схеме строится развитие грамматического строя речи у старших дошкольников. Особенное внимание в работе нужно уделить навыкам словообразования у детей. Развитие навыков программирования и сохранения последовательности высказывания являются основой логопедической работы по формированию связной речи.

Выводы. Таким образом, начинать работу по профилактике дисграфии целесообразно еще в дошкольном возрасте при выявлении нарушений речи, которые и являются ее предпосылками. Только в этом случае можно говорить о профилактических мерах, которые, будучи своевременно принятыми, недопустят развитие дисграфии, либо, значительно сгладят ее проявления.

Литература:

1. Ахутина Т.В., Игнатъева С.Ю., Максименко М.Ю., Полонская Н.Н., Пылаева Н.М., Яблокова Л.В. Методы нейропсихологического обследования детей 6-8 лет // Вестник Моск. ун-та. Серия 14, Психология. – 1996, № 2. – С. 51-58.
2. Баженова Ю.А., Мохова Ю.С. Особенности навыков словообразования дошкольников с общим недоразвитием речи. Вестник Мининского университета. – 2020. – Том 8, № 2. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1089>
3. Волкова Л.С. Вопросы дифференциальной комплексной диагностики и коррекции аномального речевого развития // Патология речи: история изучения, диагностика, преодоление: Межвуз. сб. науч. тр. / РГПУ им. А.И. Герцена [Редкол.: В.А. Ковшиков (отв. ред.) и др.]. – СПб.: Образование, 1992. – С. 27-29
4. Карпенко Н.П. Роль внимания в происхождении и коррекции дисграфий: Автореферат дис... канд. психол. наук. (19.00.07). – М., 1980. – 22 с.
5. Корсакова Н.К., Микадзе Ю.В., Балашова Е.Ю. Неуспевающие дети: Нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников. – М.: «Российское педагогическое агентство», 1997. – 124 с.
6. Лаласева Р.И. Логопедия: Методич. наследие: В 5 кн. Кн.4: Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия. – М.: Владос, 2007. – С. 263-274.
7. Левина Р.Е. О генезисе нарушений письма у детей с ОНР // Вопросы логопедии. (Недостатки речи, чтения и письма у учащихся младших классов). [Сб. статей]. Под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – С. 207-252.
8. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. – 84 с.
9. Микадзе Ю.В. Нейропсихологическая диагностика способности к обучению // Вестн. Моск. ун-та. Серия 14, Психология. – 1996. – №2. – С. 46-50.
10. Немцова Н.Л. Зеркальные ошибки письма. Дисс... канд. психол. наук. – М., 1999. – 153 с.
11. Репина З.А. «Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми дефектами речи». Уч.пособие. – Екатеринбург: 2004.
12. Сиротюк А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. – М., 2003
13. Семенович А.В. Актуальные проблемы нейропсихологической квалификации отклоняющегося развития // Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста. – М: МПСИ, 2001. – С. 84-137.
14. Ткаченко Д.А., Родин Ю.И. О месте и значении психомоторной функции в формировании навыка письма у детей с общим недоразвитием речи. Вестник Мининского университета. – 2020. – Том 8, № 3. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1118>

УДК 159

кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета дошкольного образования Абдурахманова Марина Асадуллаевна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии Валиева Патимат Валиевна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);
кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии, социальной педагогики и социальной работы Муталимова Аминат Махмудовна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала)

ВЕДУЩИЕ МЕТАКАЧЕСТВА СОВРЕМЕННОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье исследуются наиболее значимые, на взгляд авторов, метакачества современного педагогического работника, осуществляющего образовательную деятельность по программам высшего профессионального образования. В статье рассмотрены требования, которые в эпоху перехода к постиндустриальному обществу предъявляются к системе ВО (высшего образования). На этом основании делается вывод о необходимости развития у преподавателей высшей школы не только профессиональных характеристик, но и надпрофессиональных или метакачеств. Статья посвящена изучению конкретных метакачеств и их роли в оптимизации профессиональной деятельности члена педколлектива современного российского вуза. Исследуются их роль и место в смысле эффективного профессионально-личностного развития преподавателя, а также в сфере социально-профессионального взаимодействия и коммуникации в образовательном пространстве высшего образования.

Ключевые слова: профессиональные компетенции педагога, непрофессиональные компетенции педагога, личностные качества педагога, вуз, студент, преподаватель.

Annotation. The article examines the most significant, in the authors opinion, meta-qualities of a modern teacher who carries out educational activities in the programs of higher professional education. The article's first part examines the requirements that are imposed on the higher professional education system in the era of transition to a post-industrial society. On this basis, it is concluded that it is necessary to develop not only professional characteristics, but also supra-professional or meta-qualities in higher school teachers. The next part is devoted to the study of specific meta-qualities and their role in optimizing the professional activity of the pedagogical collective member in modern Russian university. Their role and place in the sense of effective professional and personal development of the teacher, as well as in the sphere of social and professional interaction and communication in the modern organization of higher professional education educational space are investigated.

Keywords: professional competencies of a teacher, non-professional competencies of a teacher, personal qualities of a teacher, university, student, teacher.

Введение. Исследователи фиксируют ряд существенных изменений, произошедших в области философии образования на протяжении трёх последних десятилетий [7; 11; 13-14]. Если в предшествующий период первостепенное внимание уделялось предметной подготовке будущих специалистов, то теперь на первый план выходит проблемная подготовка. Успешный выпускник современной организации высшего профессионального образования должен не только уметь решать профессиональные задачи, но и предвидеть их. Необходимым условием подготовки таких специалистов является наличие преподавателей, ориентированных на компетентный подход в высшем образовании. Они, кроме того, должны обладать выраженной гуманистической позицией [3; 5; 8; 11].

Ведущими в структуре компетентности такого преподавателя являются метапрофессиональные качества или метакачества. Э.Ф. Зеер определяет их как комплекс психологических качеств и способностей, обеспечивающих эффективное выполнение интегративных действий, выступающих в форме конкретных, частных видов деятельности, готовность личности быстро приспосабливаться к любым изменениям в профессиональной деятельности, стремление к творческому самовоплощению [4, с. 26-27].

Изложение основного материала статьи. В ряду метакачеств, необходимых современному преподавателю, осуществляющему профессиональную деятельность в организациях системы отечественного высшего образования, следует выделить ассертивность (от англ. – to assert – утверждать).

Педагог высшей школы, которому присуща ассертивность, осуществляет педагогическое общение, опирающееся на истинно гуманистические начала. Недопустимы при этом жестокость, агрессия или манипуляция по отношению к другим участникам образовательного процесса [5, с. 32-33].

Ассертивное поведение даёт преподавателю высшей школы следующие возможности:

- адекватно оценивать сложившуюся обстановку;
- избегать манипулирования окружающими;
- заниматься эффективным саморазвитием;
- действовать убедительно;
- разбираться в себе и в других;
- высказываться чётко и однозначно, поступать порядочно [5; 9].

Ассертивность, таким образом, представляет собой одно из важнейших компонентов профессионализма современного преподавателя, осуществляющего образовательную деятельность по программам ВО [9, с. 139].

Фасилитация (от англ. – to facility – облегчать) представляет собой способность преподавателя создавать благоприятную среду для максимального интеллектуального, духовного развития каждого обучающегося [3, с. 12]. Возникновение данного феномена представляется возможным в тех случаях, когда деятельность преподавателя соответствует ряду условий:

- преподаватель демонстрирует толерантность к противоположным мнениям;

- преподаватель уверенно владеет техниками и приемами аттракции, эмпатийного слушания, конгруэнтного (адекватного и искреннего) самовыражения своего отношения к обучаемым;
- является для студентов авторитетным, референтным и признанным [3; 6].

Педагогическая фасилитация создает наилучшие условия для реализации развивающих технологий профессионального образования. Эта форма взаимодействия между участниками образовательного процесса позволяет обеспечить личностно ориентированное благоприятное общение между ними. Она также предполагает изменение позиции педагога в образовательном процессе. Организуя деятельность, он фасилитирует, другими словами, управляет постижением обучающимися нового опыта, осуществляет поиск инновационных педагогических технологий, предполагающих активизацию познавательной деятельности студентов.

В противном же случае педагог выступает в роли ингибитора (от лат. – *inhibere, inhibitum* – сдерживать, останавливать), в определённой степени сдерживающего, ингибирующего познавательную активность обучающихся. И если учесть, что в современном информационно-насыщенном образовательном пространстве главной фигурой выступает именно учащийся – субъект собственного образования, профессионального становления, то становится практически очевидным, что преподаватель должен, главным образом, направлять его деятельность, способствуя тем самым дальнейшему развитию обучающегося [13, с. 38].

Флексибельность (от англ. – *flexible* – гибкий) означает не только умение преподавателя быстро приспосабливаться к новым условиям, но также его способность к постоянному саморазвитию. Эта, последняя, как известно, является необходимым условием для совершенствования мастерства современного преподавателя, осуществляющего образовательную деятельность по программам высшего профессионального образования [1-2].

Данное качество приобретает особую актуальность в связи с процессами модернизации системы отечественного ВО и его интеграции в мировое образовательное пространство. Указанные процессы требуют от членов педагогических коллективов российских вузов пересмотра содержания реализуемых ими образовательных программ, формирования новых профессиональных позиций и компетенций [10, с. 100].

Феликсологичность (от лат. – *felix* – приносящий счастье, счастливый) подразумевает, что в условиях гуманизации системы высшего образования преподаватель должен стать олицетворением гармонии души и тела. Его деятельность должна быть направлена на создание «ситуаций успеха» для студентов в процессе их профессиональной подготовки.

В контексте реализации идей модернизации дальнейшее развитие системы отечественного высшего профессионального образования с большой вероятностью будет сопровождаться следующими тенденциями:

- сокращение взаимодействия между участниками образовательного процесса;
- сосредоточение основного внимания на организации самостоятельной работы лиц, обучающихся в организациях системы высшего образования.

При этом каждая встреча с преподавателем должна приносить студентам радость общения и радость познания от вновь открывшихся перспектив личностного и профессионального роста [4; 7-8; 12; 15].

Далее отметим, что в условиях роста важности профессионально-личностного развития современного преподавателя высшей школы представляется возможным с определённой долей уверенности говорить о ряде немаловажных метакачеств в данной области (табл. 1):

Таблица 1

Метакачества преподавателя, способствующие эффективному профессионально-личностному развитию

Профессионально-личностное развитие	Стремление к постоянному профессиональному самосовершенствованию
	Развитый эмоциональный интеллект
	Способность к восприятию принципиально новых знаний, умений и навыков
	Владение навыками эффективного здоровьесбережения
	Умение концентрировать усилия на приоритетах, работать в условиях многозадачности
	Навыки построения профессиональной карьеры
	Способность признавать ошибки и необходимость конструктивных личностных изменений [11, с. 31]

Ряд метакачеств преподавателя высшей школы также можно выделить в сфере социально-профессионального взаимодействия и коммуникации (табл. 2):

Метакачества преподавателя, необходимые в сфере социально-профессионального взаимодействия и коммуникации в образовательном пространстве современного вуза

Социально-профессиональное взаимодействие, коммуникация	Сформированность имиджа честного человека, заслуживающего доверия со стороны других участников образовательных отношений
	Способность создавать благоприятный психологический климат в студенческом и преподавательском коллективах [11, с. 35]
	Навыки командной работы
	Мобильность, быстрая адаптируемость к динамично меняющимся условиям образовательной среды [12, с. 188]

Метакачества, перечисленные выше, с высокой вероятностью позволят преподавателю, осуществляющему профессиональную деятельность в образовательной среде современного вуза, реализовывать инновационные педагогические технологии. Такого рода качества лежат в основе ключевых компетенций современного педагогического работника системы ВО (высшего образования) и предполагают умение организовывать образовательный процесс, основанный на способности осуществлять эффективное взаимодействие между его участниками [8, с. 71].

Выводы. Резюмируя вышеизложенное, отметим, что выбор метакачеств современного преподавателя, охарактеризованных в настоящей статье, основан на авторской позиции, возможно, спорной в отдельных вопросах.

В то же время, системообразующая структура метакачеств характеризуется открытостью и не исключает дополнения и доработки в связи со вновь возникающими тенденциями в развитии системы отечественного ВО (высшего образования) или отдельными мнениями ведущих педагогов-исследователей и практиков.

Литература:

1. Абраменко Н.Ю., Фишбеин М.Х. Харизма – основание для доверия педагогическому сознанию и воздействия // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 1 (80). – С. 103-105.
2. Абраменко Н.Ю. Моделирование процесса личностно-профессиональной самореализации педагога // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 3 (82). – С. 7-8.
3. Быкова Е.А., Истомина С.В., Самылова О.А. Изучение психолого-педагогической компетентности педагогов // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 4 (83). – С. 26-29.
4. Жижина И.В., Зеер Э.Ф. Психологические особенности педагогической фасилитации // Образование и наука. – 1999. – №2. – С. 9-19.
5. Кадыров К.Б. Влияние ассертивности на педагогическую компетентность // Современное образование. – 2018. – № 9. – С. 31-38.
6. Кейнер С. Руководство фасилитатора. Как привести группу к принятию совместного решения. – М: Издательство Дмитрия Лазарева, 2016. – 344 с.
7. Ким И.Н. О ключевых проблемах высшего образования в России: формирование профессионализма ППС // Рыбное хозяйство. – 2017. – № 3. – С. 14-20.
8. Кириллова Е.П., Бушкова-Шиклина Э.В. Особенности жизненных стратегий у преподавателей вуза // Высшее образование сегодня. – 2016. – №1. – С. 70-72.
9. Коробкова Т.А. Ассертивность как вид педагогической коммуникации // Высокие технологии в педагогическом процессе: сборник научных трудов конференции. – Н. Новгород: Изд. ВИПИ, 2000. – С. 138-139.
10. Олейникова О.Н., Редина Ю.Н., Артемьев И.А. Международное измерение развития профессионального образования и обучения в контексте обучения взрослых // Профессиональное образование и рынок труда. – 2021. – № 1. – С.89-103.
11. Психолого-педагогическая подготовка современного преподавателя вуза на основе реализации компетентностного подхода: монография / ФГБНУ «ИПО ОВ РАО». Под общ. Ред. О.Б. Даутовой, А.В. Торхой. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та СПб, 2014. – 296 с.
12. Сорокопуд Ю.В., Сиротина С.А. Профессиональная культура педагога как фактор повышения качества образования // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 1 (80). – С. 187-189.
13. Тарханова, И.Ю. Интерактивные стратегии организации образовательного процесса в вузе: учебное пособие. Ярославль, 2012. – 67 с.
14. Шарипов Ф.В. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие. – М.: Логос, 2012. – 448 с.
15. Фокина Н.Н. Компетентный подход к развитию профессиональной идентификации организатора работы с молодежью // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 3 (82). – С. 110-112.

УДК 159.923

кандидат педагогических наук, доцент Ахметшина Ирина Анатольевна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево);

кандидат психологических наук, доцент Балакирева Нина Алексеевна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево);

кандидат психологических наук, доцент Зеленкова Татьяна Владимировна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

ПРОБЛЕМА ДЕЗАДАПТАЦИИ ВЫПУСКНИКОВ ДЕТСКОГО САДА ПРИ ПЕРЕХОДЕ В ШКОЛУ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования по выявлению степени риска дезадаптации детей дошкольного возраста при переходе к школьному обучению. Авторы подчеркивают, что своевременная помощь со стороны воспитателей, педагогов, психолога и родителей может помочь избежать возникновения дезадаптации на начальном периоде обучения.

Ключевые слова: дезадаптация, помощь, детский сад, школа, воспитатель, педагог, психолог, родитель, обучение.

Annotation. The article presents the results of the research to identify the risk of disadaptation of children of preschool age during the transition to schooling. The authors emphasize, that timely assistance from the side of educators, teachers, psychologists and parents can help to avoid occurrence of disadaptation at the initial period of education.

Keywords: disadaptation, help, kindergarden, school, educator, teacher, psychologist, parent, education.

Введение. В последнее время задача подготовки детей к школьному обучению занимает одно из важнейших мест в развитии образования России. Исследования Е.А. Абульхановой-Славской, Н.Е. Веракса, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина и многих других показали, что начинать учебу в школе могут дети, обладающие достаточной функциональной готовностью, т.е. «школьной зрелостью». Педагоги и психологи определяют школьную зрелость как достижение такой степени развития, когда ребенок способен принимать участие в школьном обучении [3].

К концу дошкольного возраста ребенок становится готовым к принятию новой для него социальной роли школьника, усвоению учебной деятельности и системы конкретных и обобщенных знаний. У него постепенно формируется психологическая и личностная готовность к систематическому школьному обучению [1].

Подготовка ребенка к школе является одной из важнейших задач обучения и воспитания детей дошкольного возраста, ее решение в единстве с другими задачами дошкольного образования позволяет обеспечить целостное гармоничное развитие детей этого возраста.

Изложение основного материала статьи. Переход ребенка в школу – это достаточно сильный эмоциональный стресс, часто связанный с возникновением различных проблем относительно здоровья и психологического состояния ребенка, вызывающих в данный период процесс общей дезадаптации. Прежде всего, к дезадаптации приводит возрастание нагрузки на нервную систему, в результате которой наступает истощение психических ресурсов организма ребенка.

Симптоматика дезадаптации наиболее часто проявляется в возрастании чувствительности ребенка к неблагоприятным воздействиям среды и росте заболеваемости, увеличении болезненных реакций (жалобы на головную боль или боли в животе), быстрой утомляемости, пониженном настроении.

В психологическом состоянии дезадаптированного ребенка отмечаются изменения на когнитивном, эмоционально-волевом, поведенческом и личностном уровнях. Индивидуальные проявления этих изменений проявляются либо в доминировании одного из уровней, либо в их различных сочетаниях.

Как правило, чаще всего доминирует эмоционально-волевой компонент дезадаптации, который проявляется в различных фобиях по поводу необходимости отвечать у доски, взаимодействовать с новым значимым взрослым – учителем, а также в эмоциональном подчинении ребенка собственным желаниям, несовместимым с требованиями ситуации обучения. В поведенческом плане такие дети склонны идти в противовес требованиям школьной дисциплины.

Когнитивный уровень дезадаптации тесно связан с содержанием образовательного процесса, когда ребенок выражает свое несогласие с самим предметом обучения и необходимостью его изучать. Личностный компонент дезадаптации выражается во внутреннем неприятии ребенком самого процесса обучения, отсутствии мотивации, нежелании идти в школу.

Все это создает большие проблемы для начального этапа обучения в школе, которые по своей сути имеют психолого-педагогическую основу, выходящую в поле психосоматики, о чем свидетельствует рост числа родителей первоклассников, обращающихся за психологической помощью ребенку. Именно поэтому от взрослых – родителей, учителей, школьного психолога и социального педагога – требуется помощь в адаптации и создании благоприятных условий для общения и обучения ребенка в школе.

Основной задачей современной системы образования является формирование социально компетентной личности, способной к успешной интеграции и самореализации в обществе. Ребенок формируется как социальный организм уже с первых дней своей жизни, и результат его адаптации к окружающему миру зависит от слаженности и эффективности педагогических воздействий на каждом возрастном этапе развития [3].

Базовый компонент дошкольного образования определяет главный приоритет этого звена как формирование социально зрелой личности с высоким потенциалом адаптивности в динамическо-социальной среде, а принципами его реализации – компетентностный подход к развитию личности и сбалансированность приобретенных знаний, умений, навыков, сформированных желаний, интересов, намерений и личностных качеств ребенка [1].

Дошкольный и младший школьный возраст являются сензитивными периодами социального становления личности как полноценного члена общества. Сложность переходного этапа между ними связана с изменением социальной ситуации развития и ведущего вида деятельности, вхождением в новую среду, что ставит перед ребенком качественно новые, более сложные, по сравнению с предыдущими, требования к организации жизнедеятельности и поведения. Как показывают наши исследования, на этом этапе в процессе взаимодействия с новой реальностью у ребенка начинают формироваться новые структуры образа мира, которые являются основой его дальнейших действий [4]. Поэтому для адаптации в новых условиях ребенку необходимо обеспечение максимально комфортного, безболезненного и плавного процесса изменения социального статуса дошкольника на школьника. Этот процесс, безусловно, возможен лишь при условии соблюдения преемственности в учебно-воспитательных и социализирующих воздействиях на ребенка со стороны воспитателей, учителей и родителей [2].

Проблема дезадаптации дошкольников при переходе в школу тесно связана с вопросом психолого-педагогического обеспечения преемственности между дошкольным и школьным периодом жизненного и социального развития ребенка. Изучение исследований, посвященных этому вопросу, позволило выделить ряд противоречий, указывающих на недостаточность его теоретической и практической проработанности со стороны психолого-педагогического сопровождения ребенка в данный период. Прежде всего, это противоречие между разнообразием научных работ, касающихся вопросов преемственности в образовательной деятельности дошкольников и младших школьников, и отсутствием исследований, посвященных преемственности в формировании социальной компетентности личности на этапе перехода от дошкольного учреждения в общеобразовательную школу.

Вторым, требующим своего разрешения, является противоречие между научно обоснованными подходами к созданию развивающей социальной среды формирования личности и отсутствием методического обеспечения процесса преемственности в социализирующих воздействиях на ребенка в рамках такой среды.

Наконец, отметим противоречие между возможностями учебно-воспитательного процесса по реализации преемственности образования старших дошкольников и младших школьников и недостаточной практической подготовкой воспитателей и учителей к совместной работе в этом направлении.

Наличие указанных противоречий свидетельствует о необходимости психолого-педагогического исследования проблемы дезадаптированности детей в переходный период от детского сада к школе. С этой целью нами было проведено пилотажное исследование по выявлению степени риска дезадаптации детей дошкольного возраста при переходе к школьному обучению.

Исследование, в котором приняли участие 25 семей (11 семей с мальчиками и 14 с девочками), проводилось на базе Муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №44» г. Орехово-Зуево Московской области. Для достижения наибольшей полноты результатов было использовано 3 вида методического инструментария: анкеты для родителей, тест тревожности (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен), результаты мониторинга готовности к школьному обучению.

Анкетирование родителей дошкольников-выпускников детского сада показало следующие результаты. По итогам опроса родителей о готовности детей к школьному обучению выявлено, что только 42% родителей считают, что их ребенок готов к обучению в школе, 54% – полагают, что у ребенка возможны трудности в адаптации, и, наконец, 4% родителей показали, что их ребенок не готов к обучению в школе (рисунок 1).



Рисунок 1. Диаграмма распределения результатов анкеты для родителей «Готов ли ваш ребенок к обучению в школе»

По итогам анкетирования родителей об отношении ребенка к обучению в школе выявлено, что 40% опрошенных детей полностью мотивационно готовы к школьному обучению, 48% – вполне готовы, отношение к школе в целом положительное, и 12% детей отрицательно относятся к школе и предпочитают остаться в детском саду (рисунок 2).

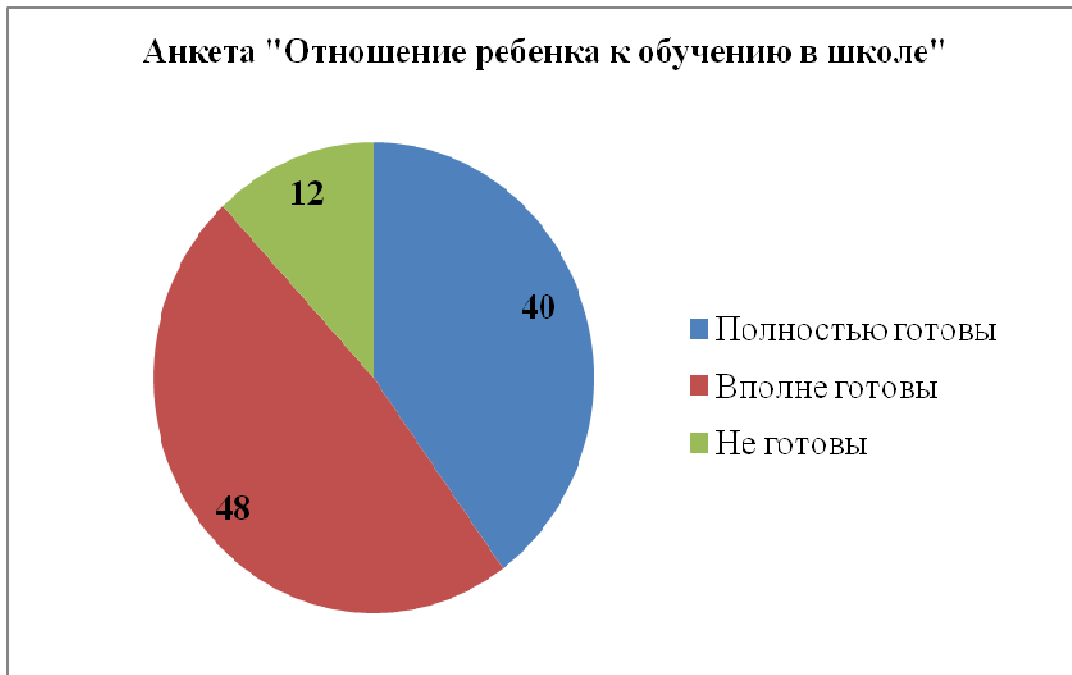


Рисунок 2. Диаграмма распределения результатов анкеты для родителей «Отношение ребенка к обучению в школе»

Результаты диагностики уровня тревожности детей показали, что высокий уровень тревожности наблюдался у 16% дошкольников, средний – у 64%, низкий – у 20% детей (рисунок 3).

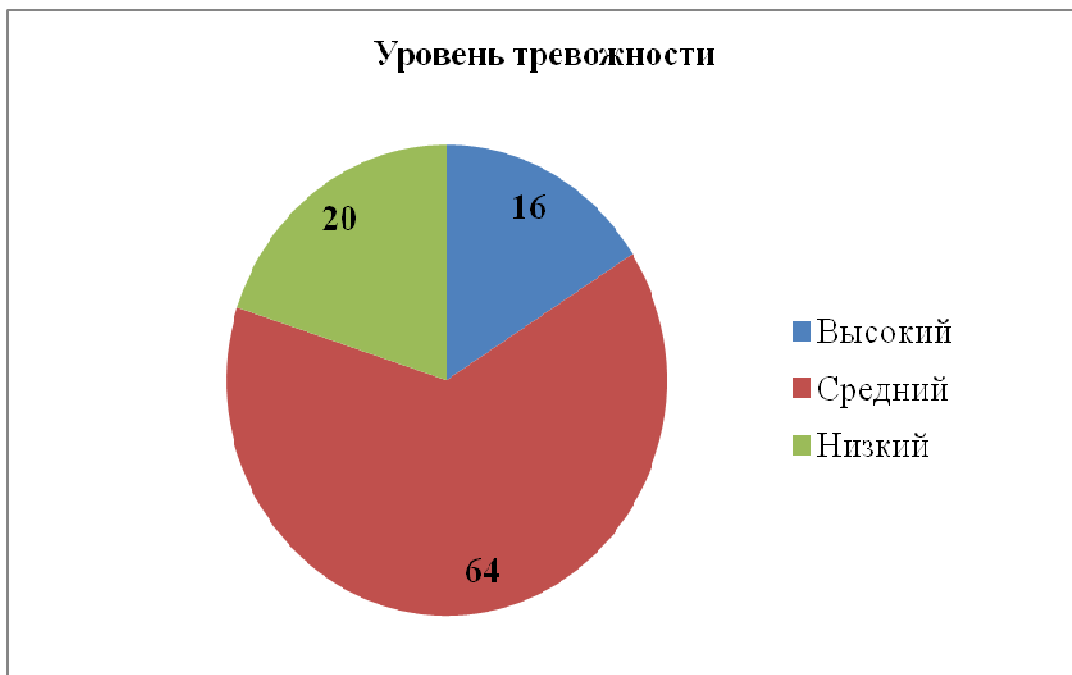


Рисунок 3. Диаграмма распределения результатов диагностики уровня тревожности у дошкольников

Совместно с педагогом-психологом нами был проведен мониторинг готовности выпускников детского сада к обучению в школе. Одной из составляющих системы мониторинга является определение уровня готовности дошкольника к обучению в школе на основании его индивидуальных особенностей, включая психофизическое развитие. Результаты мониторинга показали следующее соотношение: высокий уровень готовности был выявлен у 20% детей, достаточно хороший показали 28%, средний уровень – 36%, низкий – 8% дошкольников (рисунок 4).

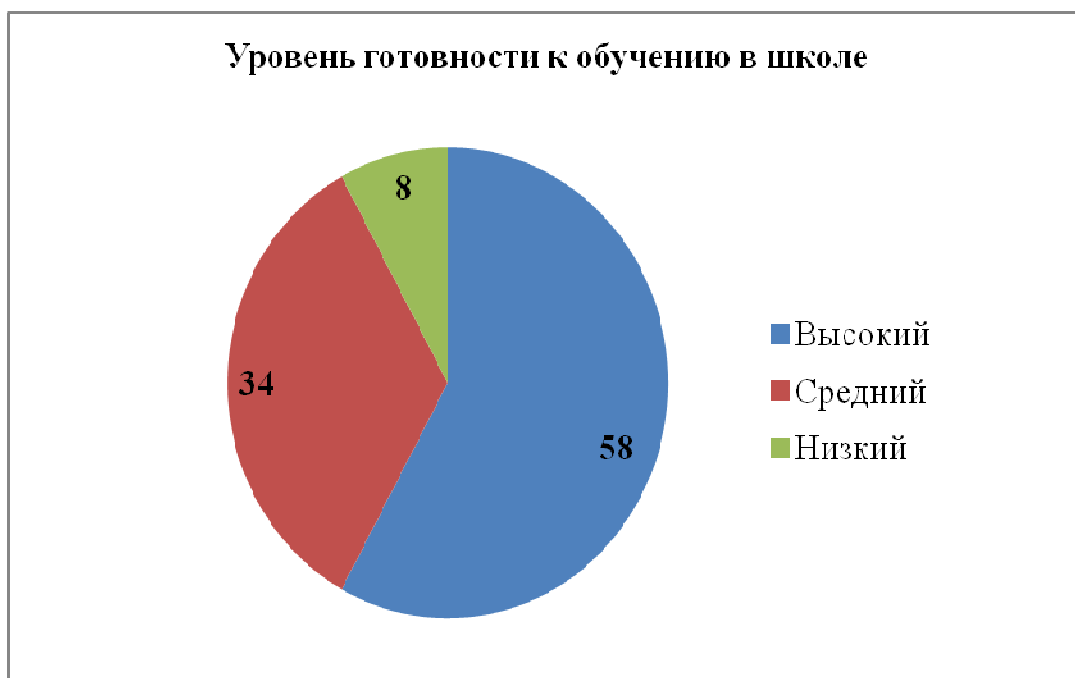


Рисунок 4. Диаграмма распределения результатов диагностики уровня готовности детей к обучению в школе

Как видно из представленных диаграмм, в исследуемой группе выпускников детского сада наблюдается постоянно проявляющийся процент детей (обозначено штриховкой), у которых есть риск дезадаптации на начальном периоде обучения в школе. Для таких детей характерны высокий уровень тревожности, отсутствие мотивации к обучению в школе, низкий уровень психофизической готовности к обучению. Мнение родителей о степени готовности их детей к обучению совпадает с объективными показателями.

Выводы. Полученные в результате исследования данные позволяют нам сделать выводы о том, что риск дезадаптации на начальном периоде обучения в школе у части выпускников детского сада, несомненно, существует. Это показывают и опросы родителей, и результаты объективного исследования детей. Поэтому необходима своевременная работа семьи и педагогов детского сада по профилактике дезадаптированности таких детей, что будет способствовать успешному включению детей в образовательный процесс в первом классе.

Такую работу желательно проводить совместно с педагогом-психологом той школы, в которую будет поступать выпускник детского сада, поскольку только координация совместных усилий педагогов детского сада и школы может дать максимально положительный результат по профилактике школьной дезадаптации. Особенно остро этот вопрос стоит для дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.

Своевременная, совместно организованная со школой и родителями психолого-педагогическая помощь может помочь избежать возникновения дезадаптации учащихся первого класса, в том числе, и детей с ограниченными возможностями здоровья, на начальном периоде обучения.

Литература:

1. Ахметшина И.А., Петрова Е.А., Лосева А.А., Филина Н.А. Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса: учебное пособие / под общей ред. И.А. Ахметшиной. – М.: Изд-во «Экон-Информ», 2020. – 250 с.
2. Зеленкова Т.В. Образ мира в контексте прогрессивного постмодернизма // Новые тенденции и перспективы психологической науки / Отв. ред. А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2019. – С. 170-195.
3. Лаврова Г.Н. Социально-личностное развитие детей дошкольного возраста: коррекционно-развивающая работа в ДОУ. – М.: Владос, 2014. – 223 с.
4. Майер А.А., Фейзуллаева Е.Д. Детско-взрослое сообщество: развитие взрослых и детей. – М.: Сфера, 2015. – 128 с.
5. Степанов В.Г. Мозг и эффективное развитие детей и взрослых: возраст, обучение, творчество, профориентация. – М.: Академический проект, 2013. – 315 с.

УДК 37.015.3

кандидат педагогических наук, доцент Бисерова Галия Камильевна

Елабужский институт (филиал)

ФГАО ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга)

ВЛИЯНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И МОТИВАЦИИ ОБУЧЕНИЯ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ПОДГОТОВКУ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Аннотация. В данной статье рассмотрены особенности ценностных ориентаций и учебной мотивации студентов педагогического вуза и исследовано влияние этих факторов на их профессиональную подготовку. Актуальность исследования заключается в том, что именно положительная учебная мотивация выступает главной движущей силой поведения и деятельности студентов, побуждает их к активности в познавательной деятельности и к освоению содержания образования, а также готовит к будущей эффективной профессиональной деятельности. На формирование у студентов внутренней учебной мотивации влияют ценностные ориентации молодых людей: согласованность ближних и дальних жизненных целей, развернутая перспектива будущего. Нами были исследованы 50 студентов, обучающихся первого и четвертого курсов. В процессе анализа результатов было подтверждено предположение о том, что особенности ценностных ориентаций студентов связаны с мотивами учебной деятельности, которые отличны у первокурсников и выпускников и оказывают влияние на профессиональную подготовку студентов-педагогов.

Ключевые слова: мотив, мотивация, ценностные ориентации, студенты, будущие педагоги.

Annotation. This article examines the features of the value orientations and educational motivation of students of a pedagogical university and examines the influence of these factors for their professional training. The relevance of the research lies in the fact that it is positive educational motivation that acts as the main driving force of the behavior and activities of students, encourages them to be active in cognitive activity and to master the content of education. The educational motivation also prepares them for future effective professional activity. The formation of students' internal learning motivation is influenced by the value orientations of young people: the consistency of near and distant life goals, an expanded perspective of the future. We studied 50 first- and fourth-year students. In the process of analyzing the results, the assumption was confirmed that the features of the value orientations of students are related, in a certain way, with the motives of educational activity, which are different for freshmen and graduate students and have an impact on the professional training of future teachers.

Keywords: motive, motivation, value orientations, students, future teachers.

Введение. Введение инновационных образовательных стандартов третьего поколения актуализировали проблему ценностных ориентаций российского студенчества и их социальной роли в обществе. Развернулся научный дискурс об эффективности системы высшего образования при подготовке будущих специалистов. Выпускник высшей школы сегодня, безусловно, обладая профессиональными компетенциями, должен также ощущать потребность в достижениях и успехе, ощущать свою востребованность на рынке труда. Поэтому важно прививать интерес к накоплению знаний, постоянному самообразованию и самостоятельной деятельности, понимая, что достичь этих целей возможно лишь при высокой мотивации обучения и ценностного понимания своего будущего.

Рост требований со стороны общества к эффективности системы высшего образования более четко обозначил проблему учебной мотивации и влияние на нее ценностных ориентаций студентов педагогического вуза. Исключительной научной значимостью обладают исследования влияния учебной мотивации на эффективность вузовского обучения (Л.И. Божович, Е.П. Ильин, В.И. А.К. Маркова, В.К. Стародубцева и др.). Ряд исследователей ценностных ориентаций студентов вузов (Г.М. Андреева, Ф.Е. Васильюк, С.Л. Рубинштейн, Л.М. Фридман и др.) выделяли наличие определенной взаимосвязи учебной мотивации со смысловыми ориентациями личности. Направленность молодых людей на дальние цели, согласованность ближних и дальних жизненных целей, развернутая перспектива будущего влияют на формирование у них внутренней учебной мотивации, направленной на более глубокое усвоение дисциплин. Это означает, что внутренняя мотивация и сформированные ценностные ориентации в области освоения учебных дисциплин представляют собой важнейшую составляющую успешной учебной и будущей профессиональной деятельности студентов. Именно мотивация, побуждающая будущих педагогов к активности в познавательной деятельности и к освоению содержания образования, в целом, выступает главной движущей силой их поведения и деятельности, в процессе их становления как будущих профессионалов. Показателем успешности обучения студентов педагогического вуза выступают интеллектуальные способности. Однако, недостаток способностей, при высоком интересе к педагогической деятельности, вполне успешно может восполняться развитием мотивационной сферы, что может проявиться в заинтересованности к изучаемым дисциплинам, в осознанности профессионального выбора, в образовательной успешности.

Мотивы, являясь движущими силами процесса обучения и объясняющие сущность человеческого действия, дают будущим учителям осознание того, зачем они учатся, чего ожидают от своей учёбы. Чем яснее это осознание, тем сильнее мотивы получения образования, а значит и лучше успеваемость. Мотивы учения условно разделяются на познавательные мотивы, обусловленные самой учебной деятельностью, содержанием образования и процессом учения, и мотивы, связанные с тем, что лежит вне самой деятельности [4, с. 909]. Являясь сложными динамическими системами, в которых осуществляются выбор и принятие решений, анализ и оценка выбора, мотивами могут выступать идеалы, установки стремления, интересы и потребности [2].

Безусловно, современная наука обладает достаточным количеством исследований по отдельным аспектам проблемы учебной мотивации и проблемы ценностных ориентаций. Вместе с тем, в контексте современной реорганизации системы высшего образования, определенной социально-экономической ситуации в нашей стране, а также повышенными требованиями к педагогической профессии выявилась недостаточная изученность проблемы влияния мотивации учебной деятельности и ценностных ориентаций студентов-педагогов на подготовку к педагогической профессии. Данные обстоятельства определили цель нашего исследования: изучить особенности ценностных ориентаций и мотивов учебной деятельности

будущих учителей и выявить их влияние по подготовку к профессиональной деятельности. Мы предположили, что особенности ценностных ориентаций и определенные мотивы учебной деятельности, которые отличны у первокурсников и студентов-выпускников, влияют на профессиональную подготовку будущих учителей.

Изложение основного материала статьи. Ценностные ориентации, как основные структурные компоненты личности, есть типические понятия о благах и приемлемых способах их получения, на основе которых человек выбирает цели и средства деятельности; это своеобразный регулятор поведенческих реакций людей, охватывающий все области жизнедеятельности человека и определяющий линию его личностного и профессионального развития.

Система ценностных ориентаций описывается как ключевой жизненный ориентир (Маслоу, 1999), от которого зависит способ и характер деятельности, который предопределяет содержание направленности личности и лежит в основе ее отношения к себе, к другим людям, к окружающему миру и мотивирует жизненную активность; это отношение человека к материальным и духовным благам и идеалам (Здравомыслов, 1995; Ядов, 2007), которые являются устойчивыми и избирательными целями или средствами, служащими для удовлетворения потребностей жизнедеятельности личности; это весь накопленный жизненный опыт в индивидуальном развитии человека (Немов, 2004), который определяет направленность воли, внимания, интеллекта.

Ценностные ориентации закладываются уже в раннем детстве при помощи родителей и взрослых, закрепляясь к подростковому возрасту. В период юношества, с его профессиональным самоопределением, формированием мировоззрения и целостной картины мира, ценностные ориентации выступают как психологические новообразования. Студенческий период – самый благоприятный для осознанного понимания ценности жизни. В это время достигается тот уровень развития ценностного отношения к миру, который обеспечивает функционирование этих ценностей, как особой системы, влияющий на перспективу будущего, на профессиональную направленность, на формирование у них активной социальной позиции.

Формирование ценностных ориентаций у будущих педагогов – процесс длительный и достаточно сложный, зависящий от многих факторов, одним из которых служит воздействие на нее образовательной среды, в содержании которой заключена сама система ценностей, передаваемая студентам в период обучения и которая является системообразующей [3, с. 148]. Психологическим основанием для ее формирования можно считать структуру потребностей и мотивов, целей и идеалов, интересов и убеждений, которые определяют их ориентацию, в зависимости от социально-детерминированного отношения к социуму. При этом, студенчество, как самая динамичная часть общества, быстро реагирует на малейшие его изменения, политические и экономические скачки. Ее повышенная восприимчивость к новому подвергает их базовые ценности сильной трансформации, более чем у других слоев общества. Легкая обучаемость и открытость к знаниям, постоянное стремление к новому, а также осознание возлагаемых на молодых людей надежд и обязанностей, обуславливают специфичность структуры и динамики ценностных ориентаций студенчества, задают направленность и регулируют поведение.

Многогранность понятий мотива и мотивации не дает единого понимания этих феноменов, не препятствуя, при этом, пониманию того, что применение знаний о них дает возможность лучшего понимания себя и окружающих на глубинном уровне, что, непременно, ведет к успеху. Мотивация, как структурный компонент учебной деятельности, включена в структуру этой деятельности. Она может быть внутренним или внешним компонентом учебного процесса, но, при этом, всегда считается внутренней характеристикой личности, как субъекта данного процесса. Внутренняя мотивация проявляется в стремлении к деятельности ради нее самой, ради награды, которая содержится в самой сути этой деятельности. Вознаграждением будет «момент переживания чего-то большего, чем обыденное существование». Источником такой мотивации служит потребность в самоопределении. При внешней мотивации факторы, определяющие поведение личности, находятся вне «я», вне ее поведения [5].

Выявление мотивов учебной деятельности студентов педагогического вуза довольно сложная задача, так как любая деятельность, в том числе и учебная, стимулируется, активизируется и направляется различными мотивами, определяющими ее содержательно-смысловые особенности. Полимотивированность учебной деятельности подтверждается включением в нее познавательных потребностей, целей, интересов, стремлений, идеалов, мотивационных установок, которые обуславливают стремление будущих педагогов к самосовершенствованию, самоутверждению и самореализации в учебной и других видах деятельности. Мотивы взаимосвязаны друг с другом, переходят один в другой; их соотношение изменяется в зависимости от возраста, когда непосредственно побуждающие мотивы к студенческому возрасту переходят в перспективно-побуждающие и социальные [2].

Учебная мотивация стабильна, динамична и устойчива, что зависит от доминирующих внутренних мотивов. По А.К. Марковой, становление мотивации является не простым возрастанием положительного или усугублением отрицательного отношения к учению, а стоящим за ним усложнением структуры мотивационной сферы, входящих в нее побуждений, появление новых, более зрелых, иногда противоречивых отношений между ними [1, с. 52]. Учитывая то, что общество сегодня считает необходимым подготовку выпускников педагогических вузов с высоким уровнем культуры и богатым духовным миром, одним из важнейших способов решения этой задачи является формирование социальной позиции и ценностных ориентаций будущих учителей, так как именно они обуславливают направленность и определяют их позицию, как будущих профессионалов.

Для изучения особенностей ценностных ориентаций и мотивов учебной деятельности студентов педагогического вуза и выявления их возможной взаимосвязи мы провели эмпирическое исследование, в котором приняли участие 50 будущих учителей (25 студентов-первокурсников и 25 студентов 4 курса), в возрасте от 18 до 22 лет. Такая выборка объясняется тем, что, на наш взгляд, социальная ситуация развития личности первокурсников и студентов – выпускников неодинакова: мотивационный компонент и ценностные ориентации как динамические личностные структуры подвержены значительным изменениям за годы учебы в вузе.

Мы использовали методику «Изучение мотивации обучения в ВУЗе» Т.И. Ильиной, для определения мотивов учебной деятельности студентов и методику «Ценностные ориентации» М. Рокича. Полученные результаты по методике Т.И. Ильиной у первокурсников выявили преобладание таких мотивов, как получение знаний совместно и получением диплома (44%); всего 16% респондентов имеют мотив

приобретения знаний и овладение профессией. Можно предположить, что они пока не заинтересованы в полной мере в получении навыков своей будущей профессии. У студентов 4 курса, напротив, преобладает мотив по шкалам «приобретение знаний» и «овладение профессией» (60%). Это доказывает предположение о том, что соотношение мотивов изменяется в зависимости от возраста. Старшекурсники больше стремятся к овладению профессиональными навыками и приобретению знаний, необходимых для будущей профессии. Многие из них считают, что в скором времени они получат диплом, а это уже не цель, а реализация себя как будущего профессионала, что и трансформируется в первостепенную мотивацию, связанную с их будущим. Можно говорить о стремлении выпускников к самореализации в профессии, что отражает их склонность к выбранной ими педагогической деятельности.

Следовательно, на основании результатов, полученных в обеих группах, выявились различия в ведущих мотивах: у первокурсников – преобладание прагматического мотива, что, возможно объяснить недостаточно осознанным выбором своей будущей профессии, возрастом и неопытностью, влиянием окружения, а также тем, что на первом курсе практически нет специализированных дисциплин, которые отражали бы особенности педагогической профессии. Для более ясного понимания причин преобладания прагматического мотива в системе мотивов студентов, нужно определить их профессиональную направленность, проанализировать, почему они выбрали эту профессию, как этот выбор был осуществлен, каковы их ценностные ориентиры. С этой целью мы провели исследование ценностных ориентаций двух групп студентов (по методике М. Рокича).

Среди терминальных ценностей у первокурсников ведущими являются ценности личной жизни и индивидуальные ценности: здоровье, любовь, материально обеспеченная жизнь, наличие хороших и верных друзей, активная деятельная жизнь. Следующий блок ценностей можно обозначить как ценности профессиональной самореализации и пассивные ценности: интересная работа, уверенность в себе, жизненная мудрость, развитие, общественное признание, продуктивная жизнь, красота, познание. Последние ранги получили такие ценности, как свобода, развлечения и творчество.

У студентов 4 курса ведущие ранги в иерархии терминальных ценностей занимают ценности личной жизни и ценности учебной и профессиональной самореализации: здоровье; интересная работа; наличие хороших и верных друзей; любовь; познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие). Далее следуют индивидуальные ценности и затем абстрактные ценности (максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей). На предпоследнем месте – пассивные ценности (жизненная мудрость, общественное признание и т.д.) и замыкают иерархию ценностей возможность творческой деятельности и развлечения. Следовательно, группе старшекурсников предпочтительны терминальные ценности. Статистически значимые различия в иерархиях ценностных ориентаций групп первокурсников и старшекурсников наблюдаются по таким ценностям, как познание ($p = 0,0026$), материально обеспеченная жизнь ($p = 0,0447$) и творчество ($p = 0,0126$). При этом значимость ценностей познания и творчества, которые входят в первый блок профессиональных ценностей, выше у студентов 4 курса по сравнению с первокурсниками.

Инструментальные ценностные предпочтения студентов 4 курса: на 1 ценности профессиональной самореализации и альтруистические ценности (честность, ответственность, образованность, дисциплинированность и т.д.). Далее, ценности самоутверждения и ценности межличностного общения (самоконтроль, сдержанность, воспитанность, умение понять чужую точку зрения, уважение окружающих и т.д.). В завершении – рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные, рациональные решения), непримиримость к недостаткам в себе и других, высокие запросы (высокие требования к жизни и высокие притязания). Эту группу инструментальных ценностных ориентаций можно отнести к основным профессионально важным качествам педагога. Таким образом, ведущими инструментальными ценностями для этой группы студентов являются ценности профессиональной самореализации и альтруистические ценности, что говорит об осознанности в выборе своего профессионального будущего.

Инструментальные ценностные студентов 1 курса расположились в несколько ином порядке. Ведущими стали индивидуальные ценности: непримиримость к недостаткам в себе и других, высокие запросы и независимость. Далее следуют ценности профессиональной самореализации (честность, ответственность, чуткость, аккуратность, исполнительность); затем альтруистические ценности (образованность, жизнерадостность, твердая воля, широта взглядов, смелость в отстаивании своего мнения).

Выводы. Внутренней побудительной силой процесса формирования профессионала является положительная учебная мотивация, активизирующая студентов к познавательной деятельности. Эффективность учебного процесса непосредственно связана как с высокой мотивацией, так и с ценностными ориентациями молодых людей, с согласованностью их ближних и дальних жизненных целей и перспективой будущего [2].

Раскрывая взаимосвязь учебной мотивации и ценностных ориентаций будущих педагогов, мы заключили, что на первом месте у первокурсников находится показатель «материальное положение»; мотивационным компонентом выступает область достижения, т.е. получение диплома. На втором месте – сохранение собственной индивидуальности, на третьем - достижения. Заинтересованность первокурсников в высоком уровне материального благосостояния и сохранении собственной индивидуальности можно объяснить достаточно высокими потребностями, характерными для этого возраста и, возможно, низкой социальной защищенностью. При этом, они стремятся к достижению осязаемых и конкретных результатов в любом виде деятельности. Важность для них материальной составляющей выступает одним из условий развития чувства собственной значимости и положительного отношения к себе. Высокая потребность в сохранении собственной индивидуальности свидетельствует об их стремлении к независимости от других и желании сохранить неповторимость, своеобразие собственной личности, своих взглядов и убеждений.

Для студентов старших курсов наиболее значимой выступает профессиональная сфера: на первом месте имидж профессии и собственный имидж; на 2 месте находятся достижения, которые, в основном, связаны с получением профессиональных компетенций. На третьем месте – удовлетворение своих духовных потребностей (у младших студентов на 7 месте). Социальная активность важна для обеих групп студентов. Общим во взаимосвязи мотивационного компонента и ценностных ориентаций двух групп студентов явилось снижение и у тех и у других интереса к общественным мероприятиям. К выпускному курсу тенденция к понижению объясняется тем, что потребность к коллективным делам у большинства студентов уже

удовлетворена: сложился определенный круг общения и определилось положение студента в референтной группе. У первокурсников же мотивом выступает стремление найти свое место в коллективе ровесников, занять свое определенное место в группе.

Выявлены различия в системах ценностей групп студентов 1 и 4 курсов. У студентов старшего курса важнейшей ценностью выступают ценности профессиональной самореализации, которые реализуются за счет альтруистических и профессиональных ценностей. Инструментальные ценности (ценности-средства) рассматриваются как средства достижения терминальных ценностей (ценностей-целей). Отсюда, профессиональная система ценностей определяется внутренними мотивами, стремлением к интересной работе, познанию, что раскрывается в ответственном отношении к учебно-профессиональной деятельности, образованности, исполнительности, чуткости и терпимости к взглядам и мнениям других людей, что, несомненно можно отнести к ведущим характеристикам педагогической профессии.

У младших студентов доминируют инструментальные ценности (ценности-средства), тогда как терминальные ценности (ценности-цели), которые определяют направленность деятельности индивида на те или иные цели, носят индивидуальный, личностный характер. Доминируют внешние мотивы, исходящих от внешнего окружения и учебная деятельность рассматривается как вынужденное поведение, а это, зачастую, встречает внутреннее сопротивление со стороны студентов, тогда как истинный источник человека находится в нем самом.

У старшекурсников система ценностей включает в себя терминальные и инструментальные профессиональные ценности, при разумном сочетании внешних и внутренних мотивов. Эти студенты имеют большую направленность к будущей профессиональной деятельности. Существенные различия в системах ценностей между двумя группами студентов безусловно связаны, на наш взгляд, с тем, на каком курсе обучаются студенты: чем выше курс, тем более ценны ориентации в отношении применения полученных знаний в будущей профессии.

У выпускников и первокурсников отмечены различные ведущие мотивы обучения в вузе. Возраст и неопытность, отсутствие в начале обучения дисциплин, приближающих и объясняющих педагогическую профессию, а возможно и влияние родителей отрицательно повлияли на осознанность сделанного студентами 1 курса выбора будущей профессии. Отсюда и невысокая мотивация обучения, желание получить поскорее диплом и незаинтересованность в профессии. Ближе к выпуску многие смогут осознать свои возможности в выбранной специальности и возможно, проявив способности в ней, будут более мотивированы в получении профессиональных знаний. У выпускников, напротив, наблюдается рост ценности имиджа будущей профессии, а это, в свою очередь, обозначило важность получения хороших знаний, необходимых для будущей эффективной педагогической деятельности. Будущая профессиональная жизнь предполагает вхождение в профессиональную среду, а это напрямую мотивирует студентов к овладению знаниями, навыками профессиональной среды, принятие ее ценностей и активную реализацию в педагогической профессии, самовыражение посредством этой профессии.

Литература:

1. Маркова А.К. Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 2010. – 192 с.
2. Стародубцева В.К. Мотивация студентов к обучению // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. URL: <https://www.scienceeducation.ru/ru/article/view?id=15617> (дата обращения: 2.05.2021).
3. Фридман Л.М. Личностно-ориентированный подход к формированию ценностных ориентаций личности / Л.М. Фридман, Н.Ю. Зубенко // Вопросы гуманитарных наук. – 2007. – №4 (31). – С. 147-148.
4. Шпильберг, С.А. Особенности формирования мотивации к учебной деятельности студентов первого курса различных направлений обучения вуза / С.А. Шпильберг. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2015. – № 23 (103). – С. 908-911.
5. Work motivation and organizational citizenship behaviors. By Barbuto, John E.; Scholl, Joana S.P. Journal of Leadership Studies, Spring, 2011, Vol. 5, Issue 1, p. 23-34.

Психология

УДК 343.92

кандидат психологических наук, доцент Боцоева Анна Владимировна
ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации»
(Краснодарский филиал Финуниверситета) (г. Краснодар);
старший преподаватель Гучетль Сафиев Кушуковна
ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации»
(Краснодарский филиал Финуниверситета) (г. Краснодар);
кандидат психологических наук Лазаренко Лариса Анатольевна
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар)

О ДЕСТРУКТИВНОМ ВЛИЯНИИ СЕТИ ИНТЕРНЕТ НА НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ: КОНТЕКСТ ПРЕВЕНЦИИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема уязвимости несовершеннолетних подростков перед рисками киберпространства, что влечет за собой зачастую необратимые последствия. Авторы убеждены, что только комплексная система превентивных мер может приблизиться к конструктивной работе на опережение в поле киберрискованной виртуальной среды, т.к. скорость и динамические процессы цифрового вихря, охватившего мир, неуловимы и представляют на сегодняшний день глобальную проблему для всего человечества.

Ключевые слова: глобальная сеть Интернет, цифровые следы, деструктивные и антисоциальные группы, киберпространство, кибербуллинг, педофилия, экстремизм, кибертерроризм, молодежные субкультуры, суицидальный риск.

Annotation. The article deals with the problem of vulnerability of underage adolescents to the risks of cyberspace, which often entails irreversible consequences. The authors are convinced that only a comprehensive

system of preventive measures can approach constructive work in advance in the field of cyber-risky virtual environment, since the speed and dynamic processes of the digital vortex that has engulfed the world are elusive and present a global problem for all mankind today.

Keywords: global Internet, digital footprints, destructive and antisocial groups, cyberspace, cyberbullying, pedophilia, extremism, cyberterrorism, youth subcultures, suicide risk.

Введение. Учеными доказано, что для несовершеннолетних подростков характерно более «шаблонное» смысловое наполнение правовых терминов, формальные характеристики. Правовая сфера воспринимается отдаленно, как нечто чужое и непонятное, что обусловлено отсутствием жизненного опыта и критического мышления.

Современный социум ждет от объединенных усилий специалистов результатов масштабного и комплексного изучения влияния цифровизации на развитие человека (с особым акцентом на несовершеннолетних), стоит обратить внимание на разработку новых методик в сфере отклоняющегося поведения в среде Интернет, а также признать важную роль экспериментальных методов.

Необходимость разработки различных программ профилактики социальных рисков в онлайн-пространстве для различных сфер практики, начиная с образовательных учреждений до социальной сферы, абсолютно очевидна. Также дефицит специалистов-психологов, работающих с несовершеннолетними, семьями и взрослыми лицами в сети Интернет, – это неоспоримый факт современных реалий. Борьба с любыми экстремистскими и террористическими проявлениями должна предусматривать широкий комплекс организационных и практических мер со стороны различных государственных структур. Решение данной проблемы особенно актуально в образовательных организациях, где под влияние идеологии терроризма попадают молодые люди, находящиеся на этапе становления мировоззренческих позиций и смысложизненных ориентаций.

Число молодых людей, связанных со сферой экстремизма, терроризма и входящих в различные организации этой направленности, продолжает расти. Стратегическая цель профилактической работы заключается в формировании устойчивости обучающихся к восприятию идеологии терроризма.

Изложение основного материала статьи. По официальным источникам деструктивных групп в современном виртуальном пространстве очень много, их участниками является большое количество людей, но самое страшное – это вовлечение в них несовершеннолетних (рисунок 1).

В процессе запрета одной из таких групп, мгновенно появляются все новые и новые. Если говорить о, всем известных, группах суицидальной направленности, то после их блокировки, суицидальный контекст встраивается на различные площадки другой направленности. Механизм достаточно простой: исчезает так называемая «шапка профиля» группы, причем происходит это не сразу, при этом хэштеги и активные ссылки все еще сохраняются в поисковой системе.

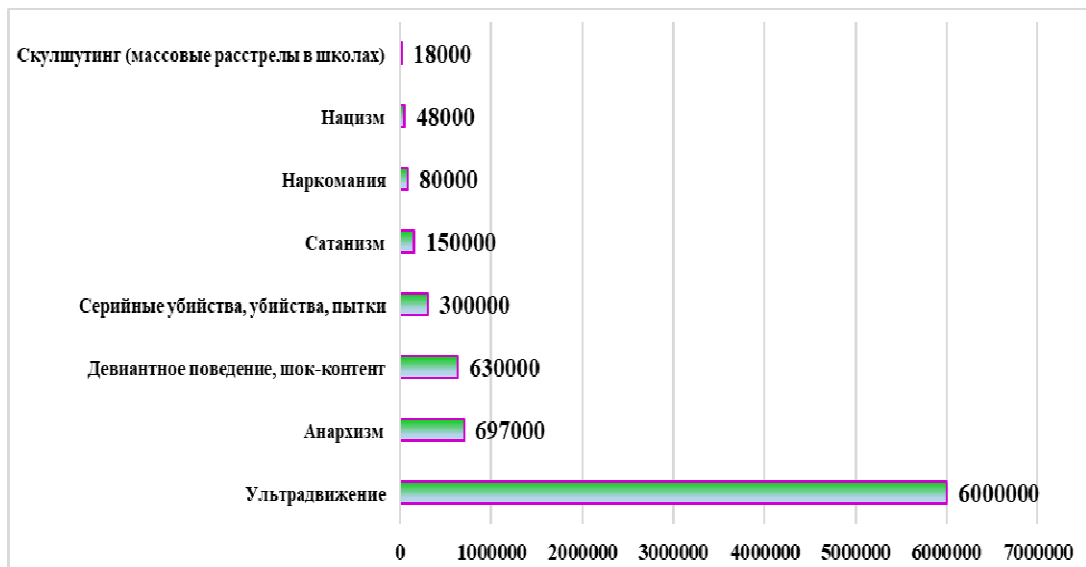


Рисунок 1. Статистические данные о количестве участников деструктивных групп в глобальной сети Интернет, чел.

Выявление влияния психического расстройства на специфику криминальной активности лица, совершающего преступления сексуальной направленности против несовершеннолетних с использованием сети Интернет, имеет важное теоретическое и прикладное значение.

В ходе взаимодействия с несовершеннолетним лицом, страдающим от педофилии, характеризуются стремлением склонить несовершеннолетнего к изготовлению детской порнографии, а в ходе переписки проявляют интерес к степени выраженности вторичных половых признаков несовершеннолетнего.

Взаимодействие подростка в семье приводит к формированию у него различных личностных смыслов (от неприятия и обвинения родителей до безответной любви, желания отвечать их ожиданиям) и комплекса переживаний с этим связанных, в которых он особенно уязвим и скрытен. У родителей же имеется ложное представление о близости с ребенком и доверительности контакта с ним, они нередко отождествляют подростка с его достижениями, лишая самоценности и не удовлетворяя потребность в безусловной любви, формируя чувство вины и эмоциональное напряжение с приравниванием неудач жизненной трагедии.

В учебной деятельности подросток, адаптируясь к среде, проявляет себя иначе, чем дома, ориентируясь на образовательный процесс и взаимодействие со сверстниками. Включаясь в учебу и коллективную

деятельность, он отвлекается от отрицательных эмоций и переключается на актуальное «поле». Ракурс его личностной самореализации среди одноклассников зависит от групповой динамики, сочетания индивидуальных и общих приоритетов, доступных и эффективных способов коммуникации, доверительности и открытости в общении, желаемого образа Я в кругу сверстников, а также статуса, роли и имиджа в восприятии его коллективом. Если учителя, как правило, не информированы о наличии у ребенка антивитаальных переживаний, то ситуативные высказывания и даже аутоагрессивные действия, наблюдаемые одноклассниками, не воспринимаются ими как реально угрожающие жизни.

В дружеском окружении проявляется еще одна «личность» подростка, именно там он реализует потребность в интимно-личностном общении, ему важно не быть отвергнутым и иметь эмоциональный резонанс. Ради сохранения чувства общности многие аспекты своего реального Я приносятся им в жертву, он наиболее уязвим в этой сфере, переживает глубоко лично и, как правило, мало с кем может поделиться переживаниями.

В онлайн пространстве проявляется еще один аспект Я несовершеннолетнего; в интернете он получает сведения как совершить суицид, узнает об опыте и размышлениях других, мировоззренческих позициях. Общась в социальных сетях, подросток развивает «вариант» наиболее интимного и сокровенного «Я», отличного от других «Я-статусов», но совпадающего с проецируемым в собственную продукцию и дневниковые записи.

Множественность «Я», способность к переключению между ними с вхождением в разные системы деятельности маскируют истинное суицидо-опасное состояние. Пестрота, неоднородность рисунка поведения, диссоциация между отсутствием внешних проявлений пресуицидального состояния, объективно острой психотравмирующей ситуации и самим поступком маскируют меру субъективной непереносимости для несовершеннолетнего его положения, истинные мотивы и поводы суицида, транслируемые и скрываемые им эмоции.

Развитие глобальной сети Интернет продемонстрировало обществу не только позитивные стороны виртуального общения в социальных сетях, но и существенные проблемы, новые негативные феномены, связанные с проявлением агрессии пользователями Интернет. Особенно отчетливо эти феномены обнаруживаются у подростков, что привлекает к ним внимание многих исследователей.

Различные варианты киберагрессии, в том числе кибербуллинг, хейтинг, киберсталкинг и другие, получили широкое распространение в подростковой среде, чему способствует анонимность, доступность и одновременно дистанцированность контактов в Сети.

Помимо агрессии, реализуемой непосредственно в сети Интернет, можно выделить другие виды агрессивного поведения несовершеннолетних, которые имеют с Интернетом. Комбинированный характер имеет так называемый «хэппи слэппинг», или избивание жертвы сверстниками с видеозаписью и ее последующим размещением в социальных сетях, так, чтобы усилить унижение и страдания потерпевшего от публичности и невозможности повлиять на происходящее.

По данным ряда исследований в 2019 году проявились деструктивные группы с агрессивной направленностью со встройкой сексуального контента, чего не было в 2016 и 2017 годах. Привлечение все большего числа подписчиков, реклама-это истинные цели организаторов, направленные, исключительно на монетизацию и ротацию. Возрастает популярность групп, направленных на аутоагрессию и саморазрушающее поведение. Например, в 2016 году, по мнению экспертов и исследователей, наполнение групп происходило через побуждение и понуждение. С 2017 года стади появляются кураторы из числа несовершеннолетних участников групп.

Сами несовершеннолетние подростки, исходя из разных мотиваций, из жертв становятся агрессорами и очень активно вовлекают в эти группы своих сверстников. Все вышеперечисленное может не доходить до возбуждения уголовного дела по ряду причин, но очевидна необходимость работы с этими детьми как в процессе «живого» общения, так и с использованием других форматов работы. Несовершеннолетние, являющиеся членами деструктивных групп, потребляют самую разную информацию. Если, например, речь идет о группах с агрессивной направленностью, то они могут использовать и печатную, книжную продукцию, и видеоматериалы, в том числе и ту, которая запрещена на территории РФ. Происходит огромный вал деструктивной информации в смешанных формах поступления. Особый рискованный драйвер состоит в том, что в современных интернет-группах несовершеннолетние участники перемешаны в составе со взрослыми людьми, безусловно, подогревает их интерес, повышает субъективную самооценку. Все это, конечно, рассчитано на типологические подростковые реакции и находит отклик.

Склонение подростков к самоубийству с помощью специально разработанных технологий, получившее несколько лет назад распространение под названием «Синие киты», выполнялось «кураторами», нередко несовершеннолетними. Несмотря на дружественный, особенно на начальной стадии, стиль общения, целью подобных действий была смерть подростков, что свидетельствует об их безусловно агрессивной направленности. Наконец, отчетливо прослеживается связь агрессивных действий несовершеннолетних, совершивших нападения на школы, с влиянием социальных сетей и специфических радикальных групп. Описанные явления могут рассматриваться как своего рода континуум агрессии от чисто виртуальных форм до тяжелых преступлений в реальности, однако связанных с влиянием Сети. Этот спектр многообразен и нуждается в исследованиях. Некоторые из них уже начаты.

Так, в некоторых исследованиях, например, в работе И.А. Вeneвской: «Склонность несовершеннолетних к агрессивному поведению в сети Интернет» определялись связи агрессивности подростков как индивидуальной черты и склонности к агрессивному поведению в сети Интернет. Автор пишет, что «...эта связь была обнаружена на различных выборках, также были получены интересные данные о возрастной динамике формирования индивидуальных характеристик, поддерживающих агрессивные тенденции» [1]. Подобные тенденции могут проявляться не только в действиях подростков, но и в том, как они формируют вербальное и образное оформление своего аккаунта в социальной сети, при этом выявляются гендерные различия [2]. Результаты некоторых работ, посвященных соотношению агрессивных тенденций, погруженности в сеть Интернет и особенностям самовосприятия и самопрезентации в социальных сетях, позволяют строить дальнейшие гипотезы о психологических механизмах поведения молодых людей в виртуальном мире [3].

Новая реальность, вошедшая в нашу жизнь и во многом ее формирующая, постоянно ставит перед нами новые задачи. К ним относится выяснение психологических причин и факторов агрессивного поведения в

сети Интернет и влияния Интернета на реальную физическую агрессию и аутоагрессию. Решение этой задачи служит еще более важной цели – предупреждения агрессии и ее последствий как в виртуальном, так и в реальном мире [4].

Выводы. Таким образом, подводя итоги вышеизложенного, хотелось бы отметить, что целью совершенствования профессиональных действий сотрудников полиции и создания их положительного имиджа представляется необходимым являются: конкретизация алгоритма профессиональных действий сотрудников полиции в конфликтных обстоятельствах взаимоотношений с блогерами, допускающими коммуникативную провокацию, с последующим закреплением выработанных способов конструктивного поведенческого реагирования в ходе занятий по морально-психологической, профессиональной служебной и физической подготовке; конструктивное взаимодействие подразделений полиции со средствами массовой информации, иными юридическими лицами и социальными сообществами.

Кибербуллинг представляет серьезную опасность для психологического благополучия всех сторон конфликта. Так, для «жертвы» последствия кибертравли выйдут из тех негативных эмоций, которые она испытывает (обида, раздражение, гнев, страх), и, зачастую, выражаются в депрессии, тревожных расстройствах, нарушениях пищевого поведения, агрессии, самоповреждениях, суицидальных мыслях (вплоть до попыток совершения), скулшутинге. Для «агрессора» основными последствиями кибертравли может стать закрепление насилия как способа коммуникации, развитие девиантного поведения [5; 6].

Избежать возникновения интернет-травли, снизить ее урон для «жертвы» можно двумя путями: широкое информирование и антикризисная профилактика. Информирование может быть направлено как на взрослых, так и на детей и должно затрагивать две основные темы, которые являются также и основными преимуществами кибербуллинга, по мнению «нападающих»: анонимность и безнаказанность. Практика проведения подобной работы с подростками показывает, что, по крайней мере, желание однажды стать участником кибертравли отпадает у четверти опрошенных.

Антикризисная профилактика направлена на минимизацию вреда и остановку уже начавшейся кибертравли. Сюда можно отнести несколько возможных путей – контроль правил поведения в сети и цифровая гигиена.

Широкая распространенность Интернета и высокая потребность подростков в общении в сети, зачастую крайне низкая осведомленность об опасностях, с которыми в ней можно столкнуться и способах их избегания или преодоления, указывает на то, что проблема кибербуллинга является актуальной в настоящее время. Это явление представляет серьезную угрозу для психологического здоровья подрастающего поколения, в связи с чем очевидна необходимость просвещения и профилактики.

Литература:

1. Веневская И.А. Склонность несовершеннолетних к агрессивному поведению в сети Интернет // Сборник тезисов участников научно-практической интернет-конференции по юридической психологии (21-24 мая 2018 года). – М.: МГППУ, 2018. – С. 141-148.
2. Рузьяк Т.О. Индивидуально-психологические особенности и поведение подростков в социальных сетях // Сборник тезисов участников научно-практической интернет-конференции по юридической психологии (18-21 мая 2020 года). – М.: МГППУ, 2020. – С. 275-279.
3. Старцева Е.М. Признаки агрессивности у молодых пользователей социальных сетей // Сборник тезисов участников научно-практической интернет-конференции по юридической психологии (22-25 мая 2019 года). – М.: МГППУ, 2019. – С. 217-220.
4. Кузнецова Е.В. Предупреждение криминогенного влияния информационного пространства сети Интернет на несовершеннолетних // Вестник экономической безопасности. – 2016. – №1. URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 13.03.2021).
5. Савельев А.И. Проблема информационной безопасности несовершеннолетних в сети Интернет // Юридическая наука и правоохранительная практика. – 2016. – №2 (36). URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 03.01.2021).
6. Власенко М.С. Обеспечение информационной безопасности несовершеннолетних в сети Интернет: современное состояние и совершенствование правового регулирования // Вестник ВУиТ. – 2019. – №3. URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 10.04.2021).

Психология

УДК 159.9:34

**старший преподаватель кафедры тактико-специальной подготовки,
подполковник полиции Братусин Алексей Радиславович**

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение
высшего профессионального образования «Краснодарский университет
Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар)

К ВОПРОСУ О СОВРЕМЕННЫХ ТЕНДЕНЦИЯХ РАЗВИТИЯ ЮРИДИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ: ПРОБЛЕМНЫЙ АСПЕКТ

Аннотация. В статье рассматриваются подходы к изучению возможностей для расширения методологических и концептуальных основ в изучении и интерпретации явлений, представляющих интерес для юридической психологии, а также проблем современного состояния данной области знаний, обусловленных противоречиями в системе профессиональной подготовки, и, соответственно, профессиональной компетентности молодых специалистов.

Ключевые слова: юридическая психология, пенитенциарная психология, правовое регулирование, общественное правосознание, системная антропологическая психология, судебная экспертиза, профессиональная подготовка пенитенциарных психологов.

Annotation. The article considers approaches to the study of opportunities for expanding the methodological and conceptual foundations in the study and interpretation of phenomena of interest to legal psychology, as well as the problems of the current state of this field of knowledge, due to contradictions in the system of professional training, and, accordingly, the professional competence of young professionals.

Keywords: legal psychology, penitentiary psychology, legal regulation, public legal awareness, system anthropological psychology, forensic examination, professional training of penitentiary psychologists.

Введение. Рефлексия состояния и определения перспектив развития юридической психологии как профессиональной социально-значимой сферы сегодня весьма актуализированы. Но современное состояние юридической психологии вскрывает ряд проблемных и противоречивых моментов, в частности, касающихся того, что, с одной стороны, юридическая психология сохранена как самостоятельная отрасль среди юридических наук, но, с другой стороны, - развитие теории и методического инструментария, юридической психологии требует определенных усилий. В настоящее время очевиден дефицит научных направлений с последовательной разработкой новых проблемных аспектов, а также профессиональная компетентность в области психологической безопасности представляется перспективной и недостаточно разработанной.

Такая ориентация на расширение методологических и концептуальных основ в изучении и интерпретации явлений, представляющих интерес для юридической психологии, позволит занять эту перспективную нишу. На протяжении последних двух десятилетий со стороны юридических психологов недостаточно проявлялась активность в разработке авторского методического инструментария. Определенная ограниченность предметного поля юридической психологии обусловлена тем, что зачастую в практической деятельности применяются методики из других отраслей психологии, порой без достаточной модификации и адаптации.

Изложение основного материала статьи. Наш классик, физиолог, Лауреат Нобелевской Премии по физиологии и медицине 1904 года, И.П. Павлов говорил о том, что только появление оригинального инструментария, методик, обеспечивает прорывы в науке [1]. На внешнем контуре юридическая психология за последние десятилетия стала восприниматься не целостно, а локально-тематически, что связано с многочисленным проведением конференций по отраслям юридической психологии различного уровня. Иногда можно встретить в работах и публикациях по юридической науке, что юридическую психологию называют «факультативной частью криминалистики», это весьма спорная точка зрения и, на наш взгляд, достаточно субъективная.

Безусловно, сегодня вскрывается широкий спектр проблем, решение которых позволило бы опровергнуть данную точку зрения. Происходит снижение диалогичности между юристами и психологами. Сегодня востребован междисциплинарный подход в новациях правовой сферы, что актуально в контексте меняющейся модели права. В современных реалиях объектом правового регулирования являются новые и все более сложные общественные процессы и явления. Этот междисциплинарный подход должен реализовываться на основе новой антропологической парадигмы, которая поможет решить проблемы, связанные с трансформацией правосознания в динамично изменяющемся мире, с изменениями правовой ментальности в разных социальных стратах, с новыми видами криминализации в условиях цифрового общества.

Если юридической психологии удастся занять более широкие методологические ориентиры, то возрастет востребованность в достижениях юридических психологов, в том числе по экспертизе законопроектов, психологическому мониторингу инноваций правоохранительной деятельности и другим интересным новым направлениям.

Сегодня наблюдается тенденция к расширению профессионального сообщества юридических психологов, продолжается развитие психологической службы правоохранительных и правоприменительных органов, однако, общение с выпускниками, связавшими свою профессиональную деятельность с практической психологией в правоохранительной сфере, представленное в ряде научных исследований последних лет, показывает, что среди них (особенно среди лиц. Имеющих продолжительный трудовой стаж службы в погонах), все чаще проявляется ориентация не на творческий подход к выполнению сложных задач профессиональной деятельности, а на идеал нормативности, на основании чего можно прийти к выводу, что такие сотрудники стали ориентироваться в своей работе на показатели, заданные «сверху» и контролируемые с точки зрения выполненного или невыполненного должностного функционала.

Отстаиваемый психологами прагматизм свидетельствует о наличии у них специфической профессиональной деформации. Она обусловлена смысловым дисбалансом, который возникает из-за длительного нахождения человека в условиях закрытого социального института. Феномен «человек, закрытый в социальной среде» впервые стал изучаться еще в работах таких ученых как В.Е. Ключко и ряда его последователей. Развиваемая в русле постнеклассической методологии системная антропологическая психология открыла новые возможности для целостного (системного) взгляда на человека как существа, способного выходить за пределы сложившихся схем поведения и деятельности, инициативно преодолевающего сложившиеся жизненные и поведенческие стереотипы и ритуалы, для проектирования такой образовательной среды, которая в максимальной степени учитывала бы закономерности становления жизненного мира человека, его последовательные этапы и соответствующие этим этапам уровни развития сознания, а также для выявления истоков инновационной активности человека. Этот целостный взгляд стал методологическим основанием для изучения возможностей образовательно-проектной деятельности, способствующей развитию инновационной активности молодежи в условиях профессионального образования [1].

Когда были опубликованы данные исследований, проведенные на выборке респондентов среди сотрудников УИС, было проиллюстрировано, что у пенитенциарных психологов, осуществляющих профессиональную деятельность в колониях, где имеет место сильное влияние атрибутов специфичной организационной культуры, может развиваться несоответствие индивидуальных представлений ценностям и нормам профессии, которые задавались еще в процессе их обучения в вузе.

Снижение у психологов-практиков ориентации антропо-соразмерности приводит к тому, что они не уделяют должного внимания в процессе работы на индивидуально-дифференцированный подход к психологической работе с объектами профессионального интереса, а в итоге постепенно накапливают диссонанс единичных смыслов и затруднений профессиональной деятельности, а с определенными типами клиентов ситуация переходит в поле профессионального и смыслового отчуждения. Поэтому научная разработка проблемы «человека в закрытой социальной среде» и обоснование мер превенции ее негативных трендов являются одними из самых важных для юридической психологии. Что касается пенитенциарной

психологии. То решение этой проблемы является крайне важным в условиях трансформирующейся системы в целом.

С поиском действенной модели обращения со специализированным контингентом, на сотрудников также оказывают негативное влияние многочисленные новации данного процесса, что неизбежно приводит к постоянной текучести кадров. Серьезную проблему сегодня составляют некомпетентность, а также двойные трактовки и разночтения в различных аспектах практического поля интеграции психологии и юриспруденции. Одними из таких проблемных драйверов является проведение комплексных судебных психолого-психиатрических и судебно-психологических экспертиз или разность в уровнях профессиональной подготовки психологов для УИС [2].

Комплексные судебные психолого-психиатрические и судебно-психологические экспертизы проводятся как в государственных учреждениях (Минздрава, Минюста), так и негосударственными экспертами. Среди последних много лиц с низкой квалификацией, не прошедших дополнительного обучения по экспертной специальности. В результате в стране проводится много дополнительных и повторных экспертиз, возможны судебные ошибки. В системе Минюста России, где психологи занимают должность эксперта, они должны проходить дополнительное обучение по экспертным специальностям и аттестоваться на право самостоятельного производства судебной экспертизы. Возникает необходимость дифференцировать деятельность медицинского психолога, выделив отдельную должность «медицинский психолог –судебный эксперт».

В работах ряда исследователей, например, Ф.С. Сафуанова: «Практика комплексной судебной психолого-психиатрической экспертизы: ключевые проблемы» данная проблема рассматривается через призму влияния изменений в законодательстве, которые приводят к возникновению новых видов экспертиз с участием психолога. Вполне обоснованы теоретические и методологические основы таких видов экспертиз как КСПЭ по делам о защите интересов ребенка; о деятельности, направленной на побуждение детей к суициду; об ограниченной дееспособности. Все они активно внедряются в деятельность государственных судебно-экспертных учреждений. В то же время предпринимаются активные попытки ввести в практику такие сомнительные виды экспертиз как экспертиза достоверности показаний, психофизиологическая экспертиза с применением полиграфа, психолого-педагогические экспертизы по делам об определении места жительства ребенка при раздельном проживании родителей и другие. Пока данная проблема решается с помощью привлечения внимания правоохранительных органов путем публикации информационных писем о неправомерности такого рода экспертиз, что нередко поддерживается руководителями судебно-следственных органов. Однако проблема существует, такие исследования все равно проводятся в негосударственных судебно-экспертных учреждениях, а также частными лицами в форме досудебных исследований и судебных экспертиз. Решить ее возможно только путем принятия Федерального закона «О судебно-экспертной деятельности в Российской Федерации».

Существующий в настоящее время и ставший традиционным является подход, когда в ходе проведения судебной психологической экспертизы (СПЭ) решается вопрос о способности свидетеля правильно воспринимать и запоминать юридически значимую информацию (ЮЗИ), давать о ней правильные (суть точные и полные) показания. Данный вид СПЭ представляет собой ретроспективное исследование, позволяющее на основе выявленных потенциальных способностей субъекта к полному и точному отражению событий и явлений, интересующих следствие/суд, и анализа исследуемой ситуации, установить возможность реализации данной способности (мог ли субъект правильно воспринять, запомнить и сообщить ЮЗИ).

Однако эта возможность связана с особенностями ситуации, имевшей место в прошлом, обусловивших специфику психического состояния субъекта, особенности его когнитивной сферы, что и определило возможность отражения ЮЗИ. Для решения этого вопроса эксперт обладает необходимыми методическими средствами психологической оценки ситуации и диагностики познавательных процессов, психического состояния, иных свойств психики. Однако в части ответа на вопрос о возможности давать показания о ЮЗИ эксперт, как правило, ориентируется преимущественно на оценку потенциальных возможностей субъекта. Это связано с тем, что решение вопроса в полном объеме (возможность воспринимать, запоминать информацию и давать о ней показания) предполагает экспертную оценку двух разных, непосредственно не связанных между собой ситуаций – ситуации восприятия информации о событиях, составляющих предмет расследования/судебного разбирательства, и ситуации дачи показаний. Последняя ситуация всегда имеет определенную специфику: отстоит во времени от исследуемых событий (нередко значительно); порождена процессом межличностного взаимодействия (коммуникации) источника информации (свидетеля) и процессуального лица (следователя, дознавателя, судьи), получающего ЮЗИ в процессуально определенной форме (допрос, проверка показаний на месте, др.).

Здесь возникает иная проблема – возможность сообщать информацию (дать показания) определяется не только наличием информации у свидетеля, но и особенностями процесса/ситуации межличностного взаимодействия. Эти особенности обуславливают специфику психического состояния свидетеля как интегративной характеристики психической деятельности, определяя продуктивность психической деятельности (в том числе познавательной), эмоциональные реакции, способность к осознанно-волевой регуляции своего поведения с учетом требований ситуации. Очевидно, что решение задачи установления способности/возможности свидетеля давать показания, учитывая вышеуказанные ситуативные особенности, в рамках традиционной СПЭ свидетелей не представляется возможным, но возможно в рамках СПЭ видеозаписей следственных действий. Следует отметить, что в данном случае объектом исследования является зафиксированный на видеозаписи процесс межличностного взаимодействия (как юридически значимая ситуация), психическое состояние, особенности психической деятельности и поведения допрашиваемого лица (свидетеля), доступные непосредственному наблюдению и экспертному анализу.

В рамках данной экспертизы, помимо диагностики психического состояния, дается экспертная оценка его влияния на способность/возможность давать показания. Кроме того, исследованию подлежат особенности межличностного взаимодействия, способные оказывать влияние на способность к даче показаний (психологическое воздействие, реализуемое в стратегиях ведения взаимодействия, приемах как вербального, так и невербального воздействия), выявление направленности психологического воздействия на снижение осознанно-волевой регуляции психической деятельности и поведения участника коммуникации, установление характер воздействия, его адресата, а также результатов такого воздействия, если оно имело место [3].

Таким образом, в развитии СПЭ свидетеля выявляется тенденция к расширению возможностей использования психологической экспертизы для решения вопроса о надежности источника ЮЗИ в целях оценки следствием и судом достоверности получаемой информации – от экспертного ретроспективного исследования психики свидетеля в процессе отражения ЮЗИ – к исследованию психики свидетеля в процессе извлечения информации и ее сообщения в ходе процессуальных действий (дачи показаний). Однако, параллельное существование двух видов СПЭ способности свидетеля давать показания может влечь за собой определенную опасность в виде противоречия между заключениями очной СПЭ и СПЭ информационных материалов (когда в рамках очной экспертизы установлена потенциальная способность давать показания, но экспертизой видеозаписи процессуального действия выявлены обстоятельства, препятствующие реализации этой способности, по существу приводящие к выводу об ограничении или блокировке способности давать показания). Выход в данном случае лежит на пути интеграции возможностей двух видов экспертизы, когда исследованию должна подлежать психика свидетеля, одновременно, как в процессе получения юридически значимой информации, так и в процессе сообщения ее в ходе процессуального действия (дачи показаний).

Выводы. Разработка мер усиления идентичности у психологов в погонах на идеал трудо-соразмерности, позволит им быть субъектами профессионального труда, потому что в этом случае они становятся способными решать в условиях профессиональной деятельности проблемы, обусловленные сущностной характеристикой закрытой среды, и тогда такой сотрудник становится способным и компетентным для разрешения дилеммы: как действовать в пространстве между духом и буквой закона, как в условиях профессиональных перегрузок не игнорировать человеческое в человеке.

Как заметил известный ученый К.К. Платонов: «Каждой науке многое дано, но и многое задано». Юридическую психологию нужно развивать не только с позиций внешних социальных заказов, но и под влиянием драйверов инициативности и многоплановости. В этом случае главенствующим, основополагающим станет не принцип утилитарной полезности, а принцип достоинства [4].

Образовательные организации, не подведомственные Федеральной службе исполнения наказаний, нуждаются в своевременном получении материалов по внедряемым методам работы с осужденными для внесения последующих изменений в программы подготовки будущих специалистов-психологов. Актуальность указанных мероприятий подтверждается тем, что значительная часть кандидатов в психологическую службу приходит из гражданских ВУЗов. Отмечается, что специалисты-психологи, закончившие гражданские ВУЗы, в отличие от выпускников ведомственных образовательных организаций Федеральной службы исполнения наказаний, уже на этапе адаптации к условиям службы сталкиваются с рядом трудностей. В первую очередь, они обусловлены спецификой деятельности учреждений, установленными ограничениями и требованиями к психологу учреждения, сложностью построения эффективного взаимодействия с осужденными, социально-психологическими процессами в отрядах и трудовых коллективах осужденных, разноплановостью решаемых задач при осуществлении профессиональной деятельности, планированием ежедневных мероприятий, с учетом ведомственных нормативных правовых актов. В итоге молодой специалист испытывает серьезные сложности на первых этапах профессионального становления, у него может наблюдаться снижение мотивации к труду, происходит разочарование в выборе работы [5].

Решение указанных проблем возможно через создание гражданскими ВУЗами с Федеральной службой исполнения наказаний совместной системы подготовки будущих специалистов для работы в учреждениях и органах уголовно-исполнительной системы Российской Федерации. Подготовка должна содержать профориентационные мероприятия со студентами, ознакомление и разъяснение студентам условий труда пенитенциарного психолога, его служебных обязанностей и прав, привлечение практических работников в образовательный процесс, и создание условий для прохождения производственной практики в учреждении уголовно-исполнительной системы Российской Федерации, в котором студент планирует начать трудовую деятельность.

Литература:

1. Поздняков В.М. Юридическая психология: генезис и перспективы // Прикладная юридическая психология. – 2020. – №2. URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 10.05.2021).
2. Пенитенциарная психология: психологическая работа с осужденными, отбывающими наказание в виде лишения свободы: учебное пособие для вузов / В.М. Поздняков [и др.]; под общей редакцией В.М. Позднякова. – Москва: Издательство Юрайт, 2021. – 222 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-13039-3. – Текст: электронный // ЭБС Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/476759> (дата обращения: 10.04.2021).
3. Шипшин С.С. Психологическая экспертиза свидетеля: о тенденциях в развитии // Коченовские чтения «Психология и право в современной России». Сборник тезисов участников Всероссийской конференции по юридической психологии с международным участием. – М.: МГППУ, 2020. – 295 с.
4. Иванова Л.Ф. Современные проблемы юридической психологии как научной специальности и учебной дисциплины // Вестник ЮУрГУ. Серия: Право. – 2017. – №4. URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 10.05.2021).
5. Ушков Ф.И. Современные требования к подготовке специалистов-психологов для уголовноисполнительной системы Российской Федерации // Коченовские чтения «Психология и право в современной России». Сборник тезисов участников Всероссийской конференции по юридической психологии с международным участием. – М.: МГППУ, 2020. – 295 с.
6. Матяш Н.В., Павлова Т.А. Юридическая психология в ретроспективе психологической науки // АНИ: педагогика и психология. – 2019. – №2 (27). URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 15.03.2021).

УДК 378.1

старший преподаватель Гайфуллина Наталья Геннадиевна

Елабужский институт (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования "Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга)

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ В СИСТЕМЕ «ВУЗ - УНИВЕРСИТЕТСКАЯ ШКОЛА»

Аннотация. В статье рассматривается актуальный вопрос практико-ориентированной подготовки педагогов-психологов в системе взаимодействия Елабужский институт КФУ – «Университетская школа» в процессе подготовки бакалавров. Автор раскрывает преимущества собственной базы практики – «Университетской школы», которая является структурным подразделением вуза; приводит аргументы, что непрерывная практика в стенах школы позволяет будущим педагогам-психологам развить свои профессиональные компетенции, повысить учебную мотивацию, стать подлинным субъектом профессиональной деятельности. Такое взаимодействие обеспечивает повышением числа обучающихся, которым оказана психолого-педагогическая поддержка со стороны студентов.

Ключевые слова: подготовка педагогов-психологов, сетевое взаимодействие вуз-школа, профессиональные компетенции.

Annotation. The article discusses the topical issue of practice-oriented training of educational psychologists in the system of interaction between the Yelabuga Institute KFU – "University School" in the process of training bachelors. The author reveals the advantages of his own practice base – "University School", which is a structural subdivision of the university; gives arguments that continuous practice within the school allows future educational psychologists to develop their professional competencies, increase educational motivation, and become a true subject of professional activity. Such interaction provides an increase in the number of students who are provided with psychological and pedagogical support from students.

Keywords: training of educational psychologists, university-school networking, professional competencies.

Введение. Процесс профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов является сложным, включающим в себя такие компоненты профессиональной компетентности как:

мотивационный компонент – способность на основе совокупности ценностей, потребностей, мотивов мотивировать себя на выполнение определенных профессиональных действий;

когнитивный компонент – способность мыслить, систематизировать знания и полученный профессиональный опыт, способность осуществлять психолого-педагогическую помощь на основе воспроизведения в нужный момент необходимой информации для решения практических и теоретических задач обучения;

рефлексивный компонент – способность осознавать свои действия, критически рассмотреть положительные, удачные действия, соответствующие ситуации и неудачные, не нашедшие эффективного подкрепления в процессе взаимодействия;

операционный компонент – способность выполнения конкретных профессиональных задач, необходимых для успешного осуществления психолого-педагогического сопровождения участников образовательных отношений [5].

Создать условия для полноценного развития личности студента – задача высшей школы. Для этого необходимо: способствовать развитию у обучающихся вуза ценности своей профессиональной значимости через профессиональные пробы; удовлетворить потребности, связанные с оказанием помощи другому; развить ответственность за результаты взаимодействия с участниками образовательных отношений, уверенность в себе как профессионале; способствовать накоплению опыта адекватного реагирования на нестандартные ситуации общения с детьми, развивая творческий подход, волевые качества, рефлексивность.

Считаем, что одним из важных условий эффективной реализации компетентностного подхода обучения является организация практико-ориентированного образования за счет партнерского взаимодействия вуза с другими образовательными организациями, базами практик. Такое взаимодействие обеспечивает студентам возможность применить полученные знания, умения и навыки (отработанные в квази-условиях) в реальных условиях взаимодействия с педагогами, обучающимися, специалистами школы, родителями. Школа, в свою очередь, наиболее эффективно использует потенциал студентов.

Изложение основного материала статьи. Елабужский институт КФУ имеет преимущество перед другими аналогичными высшими учебными заведениями – собственную базу практики – «Университетскую школу», которая стала структурным подразделением вуза с сентября 2020 г. Решать вопросы организационного плана стало легче: преподаватели вуза, имея тесную связь с педагогом-психологом школы, организовали учебные распределенные практики студентов первого, второго и третьего курсов обучающихся по направлению подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» профилю «Психология образования». Кураторы вуза и психолог школы распределили по классам студентов таким образом, чтобы вся школа была охвачена психолого-педагогическим сопровождением. Студенты на протяжении учебного года посещают свои классы и педагога-психолога с периодичностью 1-2 раза в неделю. В процессе распределенных практик студенты наблюдают за реализацией всех видов деятельности педагога-психолога: психодиагностикой, проведением индивидуальной коррекционно-развивающей работы, групповыми формами работы с детьми, психологическим просвещением. Студенты выполняют поручения куратора практики, организуют индивидуальную работу с обучающимися по запросу педагога-психолога и классного руководителя; проводят групповые развивающие занятия с классом, целью которых чаще становятся либо просветительская работа школьников по актуальным проблемам их развития, либо она направлена на сплочение детского коллектива, повышение комфортной образовательной среды обучающихся [1].

Студенты, закрепленные за обучающимися начальной школы, кроме выполнения психологических видов деятельности на уроках, выступают и в роли тьюторов для детей, нуждающихся в индивидуальной помощи. В данной роли студент выступает для обучающегося другом, помощником, связующим звеном между учителем и ребенком, оказывая последнему психологическую поддержку [4]. Особое внимание при

этом взаимодействии уделяется потребностям и интересам ребенка, тем самым повышая его учебную мотивацию через создание безопасных условий взаимодействия.

В перерывах между уроками студенты проводят с детьми динамические перемены в виде подвижных игр, тем самым удовлетворяя потребность в двигательной активности младших школьников.

Во время практики студенты столкнулись с рядом проблем, которые стали отправной точкой их осознанного профессионального саморазвития:

Во-первых, студенты отметили свое стеснение и неуверенное поведение во взаимодействии с педагогами. Одной из причин этого стало то, что далеко не все учителя всерьез воспринимают практикантов-психологов; до конца не осознают значимость их помощи школьникам, педагогам, педагогу-психологу. Студенты осознали, что не имеют необходимого опыта работы, испытывали неуверенность в том, что смогут свои теоретические знания эффективно применить на практике, выстроить конструктивные отношения с педагогами, родителями, детьми.

Во-вторых, они ощутили недостаток опыта взаимодействия с детьми разных возрастных групп, вызывающий тревожность; испытали страх нестандартных ситуаций взаимодействия, в которых студенты больше были озабочены собственными переживаниями, связанными с возможностью оказаться в неловкой ситуации, которая выдавала бы их неопытность, чем ориентированы на восприятие трансакции со стороны участника взаимодействия.

В-третьих: недостаток знаний и умений, которые обнаруживают у себя студенты во время взаимодействия с участниками образовательных отношений, так как многие дисциплины, формирующие умение взаимодействовать и оказывать адресную помощь – еще не изучались студентами. Например, дисциплину «Консультирование по проблемам трудностей обучения» студенты будут изучать позднее и осознание дефицита соответствующих компетенций пришло к ним именно в условиях практики.

В-четвертых, студенты испытывают низкую мотивацию к будущей профессиональной деятельности. Из проведенного опроса студентов первых курсов только 21-23% собираются работать по профилю подготовки, что затрудняет процесс формирования профессиональных компетенций. В 17 лет молодые люди выбирают вуз не всегда осознанно, ориентируясь больше на результаты ЕГЭ, которые подходят для поступления в вуз и профиль подготовки. Студенты первого курса чаще всего заявляют о том, что основная причина обучения в вузе - необходимость получения высшего образования или желание родителей.

По результатам наблюдения за деятельностью студентов в школе, опросу учителей, еженедельного общения кураторов практики со студентами об их успехах и неудачах, наблюдается положительная динамика изменений взаимоотношений студентов со школьниками, педагогами школы и проблемы, с которыми столкнулись студенты во время учебных распределенных практик, постепенно разрешаются.

Первыми на практику вышли студенты второго и третьего курса.

В начале третьей учебной четверти к их работе подключились и студенты первого курса, при этом студенты старших курсов выступили для них в роли наставников. Кроме выполнения заданий по собственной учебной практике, первокурсники стали помощниками для студентов старших курсов в организации и проведении групповых занятий, обработке результатов психодиагностической работы.

Студенты испытали трудности взаимодействия с определенным контингентом обучающихся. Считаем, что это связано в первую очередь с психологической неготовностью студентов к взаимодействию, их внутренними установками, которые мешали им создать благоприятную атмосферу взаимодействия.

Одни студенты указывали на то, что в классе много активных лидеров-дезорганизаторов дисциплины, что мешало им проводить групповые развивающие занятия, затраченный ресурс на подготовку и реализацию занятий не нашел подкрепления положительными эмоциями, чувством удовлетворения от проделанной работы.

Некоторые студенты, закрепленные за старшим классом, указали на проблему связанную с отсутствием мотивации у обучающихся. Много времени у школьников уходит на подготовку к выпускным экзаменам (ОГЭ), ребят больше интересовали фильмы, игры, музыка, развлечения, но не психологические занятия. По словам студентов, они не справились с этой ситуацией, не смогли заинтересовать школьников, испытали фрустрацию.

Это были первые профессиональные пробы студентов. Для развития и поддержания профессиональной мотивации после окончания второй учебной четверти некоторым студентам поменяли классы. Кто-то быстрее находил общий язык с детьми старшего возраста, кто-то с младшими школьниками.

Второй по актуальности субъективной проблемой для будущих педагогов-психологов в начале практики стала отсутствие навыков построения деловых отношений с классными руководителями. Одной из задач перед студентами была: установить сотрудничество с классным руководителем для определения детей, нуждающихся в психолого-педагогической поддержке, описать запрос.

Студенты так описали проблему: «..не смогли договориться о встрече, начался урок, ждали 45 минут, следующей перемены, чтобы договориться;... учитель забыл о нашей встрече».

Здесь прослеживается неуверенность в себе студентов, демонстрация позиции «снизу», что и определило результат первого взаимодействия.

Также необходимо отметить, что не каждый учитель старших классов был готов согласиться на присутствие на своих занятиях практикантов-психологов, которым необходимо было наблюдение за детьми. Скорее всего, это связано с тем, что учителя еще не перестроились к изменившимся условиям работы, испытывают опасение быть оцененными со стороны студентов.

Интересный факт: учителя начальных классов с удовольствием ждут студентов-психологов, воспринимают их как коллег. Возможно, это связано с тем, что именно эти педагоги присутствуют на всех занятиях, проводимых студентами, наблюдают за отношениями детей и студентов, видят проявления положительных эмоций детей, их желание участвовать в индивидуальных и групповых формах работы.

Понимание важности своих профессиональных действий студенты стали осознавать, когда почувствовали, что дети, которые испытывали трудности в общении с одноклассниками, стали общаться с ними в неформальной обстановке, рассказывать о своих увлечениях, переменах, которые с ними произошли за последнее время.

Почти в каждом классе есть один – два ребенка, относящиеся к семьям группы риска: неполные, многодетные, семьи безработных и другие. Такие дети особенно нуждаются во внимании со стороны взрослых. Как правило, если это дети младшего школьного возраста, то они сидят на первых партах, чтобы

учитель мог вовремя уделить им персональное внимание, проконтролировать их учебную деятельность во время учебного процесса. С приходом студентов, такие ученики по собственной инициативе пересаживаются к ним, при этом студенты выступают для них в роли тьюторов.

Рефлексируя результаты своей деятельности, студенты стали осознавать свою роль как будущих психологов, повысилась мотивация на оказания адресной помощи обучающимся, особенно тем, кто испытывает дефицит внимания со стороны сверстников, подвергается буллингу, нуждается в друге.

В конце второй четверти в беседах с кураторами вуза, студенты выразили свое нежелание заполнять отчетную документацию по практике, так как от недостатка опыта им приходилось тратить на это много времени.

Разъяснения со стороны педагога-психолога, кураторов, о том, что заполнение отчетной документации педагогом-психологом – неотъемлемая часть профессиональной деятельности демотивировало студентов, но сформированная новая установка на оказание помощи смогла сгладить этот внутриличностный конфликт.

Выводы. Таким образом, за учебный год, студенты второго и третьего курса стали более осознанно изучать теоретический материал; стали приводить примеры из собственной практики взаимодействия с обучающимися, искать пути оказания помощи школьникам, разбирать нестандартные, субъективно трудные ситуации взаимодействия с детьми, педагогами, конфликтные ситуации детей; смогли в реальных условиях наблюдать за деятельностью педагога-психолога, получить консультацию по организации взаимодействия с конкретным обучающимся; приобрели первые навыки делового общения с педагогами.

Студенты первого курса переживают те же самые сложности во взаимодействии с детьми и педагогами, что испытали студенты старших курсов.

В процессе реального взаимодействия студентов с участниками образовательных отношений: обучающимися, классными руководителями, педагогом-психологом происходит трансформация профессионального самосознания, изменение отношения к себе, как будущему профессионалу [1, 2].

Сложность и многоаспектность подготовки будущих педагогов-психологов неоспорима. Считаем, что собственная база практики – «Университетская школа», где педагоги школы работают в тесном сотрудничестве с коллегами Елабужского института КФУ, способствует практико-ориентированной подготовке студентов. Они будут в результате лучше подготовлены к профессиональной деятельности в школе, так как за время распределенных практик, на протяжении всего периода обучения, студенты, сталкиваясь с профессиональными трудностями, учатся находить нестандартные решения при поддержке педагогов-кураторов практик и педагога-психолога школы.

Именно такая практико-ориентированная подготовка будущих педагогов-психологов сможет снизить проблемы начинающих школьных психологов. По результатам опроса начинающих психологов, проведенного Ю.А. Репкиной, 84,6% респондентов отметили, что профессиональный успех зависит от знаний, умений и опыта психолога, который он получает во время учебных и производственных практик [4]. Поэтому, считаем, что собственная база практики «Университетская школа» позволит студентам стать уверенными профессионалами своего дела.

Литература:

1. Аминова Д.К. Эффективная подготовка будущего психолога как один из элементов системы безопасности образования / Д.К. Аминова, А.А. Цахаева // International Journal of Medicine and Psychology. – 2019. – Т.1. – №3. – С. 40-47.
2. Мухамедова Е.П. Практико-ориентированные технологии как фактор повышения качества образования / Е.П. Мухамедова // Компетентностный подход: современные аспекты развития образования. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. Под редакцией С.В. Фроловой, С.Л. Коротковой, М.А. Сморгуневой. – 2017. – С. 86-87.
3. Педагогический терминологический словарь – URL: https://pedagogical_dictionary.academic.ru/3221/%D0%A2%D1%8C%D1%8E%D1%82%D0%BE%D1%80 (дата обращения 10.05.2021)
4. Репкина Ю.А. Подготовка педагогов-психологов к профессиональной деятельности / Ю.А. Репкина // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 69-3. – С. 219-222.
5. Романовская И.А. Развитие инклюзивной компетентности учителя в процессе повышения квалификации / И.А. Романовская, И.Н. Хафизуллина // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 4. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=14333> (дата обращения: 10.05.2021).

УДК 159

кандидат педагогических наук, доцент, заместитель декана по научной работе и информатизации факультета дошкольного образования Гасанова Диана Имиралиевна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии Магомедова Аида Насрутдиновна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии, социальной педагогики и социальной работы Алиева Марзият Батырсултановна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОСОБЕННОСТЕЙ РОССИЙСКОГО СТУДЕНЧЕСТВА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ РЕАЛИЙ

Аннотация. Данная статья освещает наиболее значимые психологические аспекты особенностей современного студенчества. В статье дается характеристика студенчества, как одной из важнейших составляющих современного российского общества, обладающей рядом наиболее характерных социально-психологических черт. Далее освещаются общие и отличные черты в психологическом портрете современного студента по сравнению с его предшественниками. Статья посвящена так же рассмотрению затруднений, которые могут возникнуть в процессе социальной адаптации и усвоения будущей профессии современными студентами. Предлагаются возможные пути преодоления таких затруднений. В статье так же исследуются некоторые различия в психологических портретах (прежде всего, в структуре мотивации) студентов бюджетных и коммерческих отделений современных вузов.

Ключевые слова: мотивация учебной деятельности, студент, преподаватель, бюджетное отделение вуза, коммерческое отделение вуза.

Annotation. This article highlights the most significant psychological aspects of the characteristics of modern students. The first part of the article describes the students as one of the modern Russian society most important components, which, of course, has some most characteristic socio-psychological features. The following part highlights the common and distinct features in the psychological portrait of the modern student in comparison with his predecessors. The next part is devoted to the consideration of difficulties that may arise in the social adaptation and assimilation process of the future profession by modern students. In addition, their connection with the modern students psychological characteristics is proved. Possible ways to overcome such difficulties are suggested. In the final part of the work, some differences in the psychological profiles (first of all, in the motivation structure) of modern universities students of budget and commercial departments are investigated.

Keywords: motivation of educational activity, student, teacher, budget department of the university, commercial department of the university.

Введение. Студенчество, как известно, является специфической социальной группой, которая характеризуется особыми условиями жизни, труда и быта. Данной группе естественным образом присущ ряд особенностей социального поведения и психологии, специфическая система ценностей [2; 7-9; 13; 14]. Род основных занятий студента предполагает интенсификацию высшей нервной деятельности и высокое интеллектуальное напряжение. Такая ситуация, в свою очередь, приводит к возникновению перегрузок. Последние, в первую очередь, связаны с необходимостью решения задач, повышенная сложность и важность которых способствуют эскалации психологической напряженности. К ним относятся, например, выполнение контрольных работ, а также сдача зачётов и экзаменов.

Изложение основного материала статьи. На сегодняшний день степень разработки вопросов, связанных с психологическими особенностями студенчества, даёт возможность с определённой долей уверенности утверждать, что современное поколение студентов по ряду параметров существенно отличается от своих предшественников [3; 6; 8; 10-11]. Такого рода отличия во многом обусловлены социально-экономической ситуацией. Период взросления современных студентов пришёлся на время перехода от индустриального общества к постиндустриальному и связанных с ним трансформаций в экономической, социальной и культурной сферах [11, с. 47].

Большинству индивидов, сформировавшихся в таких условиях, как следствие, присуща высокая степень приспособляемости к быстро меняющимся условиям существования [13, с. 125]. Ещё одной специфической особенностью современного студенчества является социальный престиж. Действительно, студенчество является наиболее подготовленной, образованной частью молодежи. Данные обстоятельства, несомненно, делают его передовой группой молодёжи. Кроме того, активное взаимодействие с различными социальными структурами общества в совокупности со спецификой обучения в организациях ВО приводят студенчество к большой возможности общения. Следовательно, высокая интенсивность общения также входит в число специфических черт студенчества [5, с. 90].

Ещё одной существенной психологической особенностью типичного представителя современного студенчества является «клиповое» мышление. При таком типе мышления информация обрабатывается со значительной скоростью, однако, небольшими порциями. Большинство современных студентов, таким образом, предпочитают, например, «Войне и миру» короткий текст, умещающийся на экране смартфона. Этот тип мышления стал преобладающим среди современной молодёжи по той причине, что её представители родились и выросли в эпоху цифровых технологий, и, следовательно, начиная с самого раннего возраста, сталкивались с большими объемами поступающей информации. Формирование клипового мышления, таким образом, стало защитной реакцией, помогающей мозгу фильтровать полученные данные [4, с. 180].

Таким образом, представляется возможным с определённой долей уверенности говорить о следующих факторах, определяющих социально-психологический портрет современного студента:

- 72% студентов предпочитают интеллектуальный труд физическому;

- наиболее популярными источниками информации в студенческой среде являются социальные сети;
- 94% студентов никогда не состояли в браке;
- 10% студентов проживают в общежитии;
- 81% студентов не водят машину [7, с. 439].

Далее, учёба в организации высшего профессионального образования, особенно, для студентов младших курсов, для многих студентов связана с переходом к новым условиям жизни. Проблемы адаптации к ним также нельзя не принимать в расчёт при составлении психологического портрета современного студента. В данном случае, проблемы, с которыми сталкиваются представители современного студенчества мало отличаются от тех, которые приходилось решать учащимся предыдущих поколений. Перечислим их (табл. 1):

Таблица 1

Проблемы, связанные с адаптацией студентов к условиям вузовского обучения

Наименование проблемы	Краткая характеристика
Трудности в установлении взаимопонимания с другими участниками образовательного процесса, прежде всего, с преподавательским составом.	Многие представители студенческой молодёжи зачастую не могут найти общий язык с преподавателями, что затрудняет их адаптацию к существованию в условиях организации высшего профессионального образования.
Недостаток времени, отводимого на ночной отдых.	Является наиболее распространённой проблемой такого порядка. В силу большой загруженности учёбой, работой и проблемами личной жизни студенты часто ставят сон на последнее место в ряду необходимых занятий, что в ряде случаев приводит к снижению их успеваемости.
Осознание собственных ошибок, совершённых в ходе профориентации.	Многие студенты в процессе обучения осознают, что ожидания не оправдались и выбранная ими специальность не представляет для них интереса, что ведёт к снижению мотивации [1-2].
Осознание студентом в процессе обучения не востребованности, анахроничности своей будущей профессии.	Человеческое общество на современном этапе развития характеризуется динамичными изменениями в различных сферах. В полной мере это относится к появлению новых и устареванию существующих специальностей. Случается, что за 4-6 лет обучения в вузе избранная студентом профессия устаревает, что в свою очередь, говорит о затруднениях, могущих возникнуть в ходе трудоустройства. Подобная ситуация также способствует снижению мотивации учащихся.
Затруднения, возникающие в ходе учебной деятельности.	В процессе обучения подавляющее большинство студентов сталкиваются с теми или иными затруднениями, могущими привести как к снижению их успеваемости, так и мотивации.
Скука.	Широко известно, что учебный процесс, в т.ч. в образовательном пространстве организации ВПО, характеризуется некоторой монотонностью. Избежать рутинности процесса обучения может помочь участие в различных формах внеаудиторной работы: посещение секций, кружков, спортивных занятий и др. [1; 10; 12].

Не следует забывать и о психологических особенностях студентов, связанных с необходимостью их социальной адаптации к вузовской среде. Уже на начальных этапах обучения студенту необходимо почувствовать уважение к себе со стороны других участников образовательного процесса, заняв в обществе такое место, которое с высокой вероятностью может помочь ему реализовать успешное будущее. В этой связи студентам свойственно стремление к активному развитию, улучшению как профессиональных, так и надпрофессиональных навыков. Этот процесс, естественно, не может обойтись без возникновения трудностей различного характера, с некоторыми из которых студент сталкивается впервые. Студент, прежде всего, стремится к достижению конкретных, осязаемых результатов различных аспектов своей деятельности. Подобные стремления в значительной степени объясняются характером учебной деятельности. Обучаясь на старших курсах, многие студенты выдвигают собственный социальный престиж на первое место. Кроме того, у них наблюдается стремление к материальной обеспеченности. Последнее связано, прежде всего, с тем, что студенты последних курсов уже пытаются быть финансово независимыми от своих родителей. Происходит, таким образом, перенос прежде игравших первостепенную роль духовных ценностей на задний план [9; 11].

С точки зрения раскрытия темы настоящей статьи представляется небезынтересным анализ взглядов студенческой молодёжи на свою будущую профессию. В соответствии с данным параметром общность современных студентов вузов можно условно разделить на три группы (табл. 2):

Разделение студентов в соответствии с их отношением к своей будущей работе

№ п/п	Наименование группы	Характеристика
1	Студенты, понимающие образование как процесс получения будущей профессии.	Для студентов, относящихся к данной группе, первостепенное значение имеют интерес к будущей работе и желание реализовать себя в ней. Склонность продолжать свое образование отмечается, главным образом, у представителей данной группы.
2	Бизнес-ориентированные студенты	Представителями данной группы образование понимается как инструмент или стартовая ступень для дальнейшей организации собственного дела. В целом к будущей профессии относятся менее заинтересовано, чем представители первой группы [10, с. 118-119].
3	«Неопределившиеся»	Первостепенную важность для студентов, которых можно отнести к этой группе, имеют личные, бытовые, семейные или жилищные проблемы. Пассивны в выборе собственного пути, образование и профессия не представляют интереса, характерного для представителей первой и отчасти – второй групп. Самоопределение таких студентов может, однако, произойти позже.

Для последних трёх десятилетий характерно существование определённых различий в мотивации учебной деятельности у студентов коммерческих отделений или вузов с одной стороны и у «бюджетников» – с другой (табл. 3):

Таблица 3

Мотивация учебной деятельности у студентов коммерческих и бюджетных отделений

Параметр	% учащихся коммерческих отделений и вузов	% учащихся бюджетных отделений и вузов
Стремление к достижениям в бизнесе	18,5	10
Возможность получить качественное образование	40	30,5
Возможность научиться свободно владеть иностранными языками	37	22

Кроме того, определённые различия между данными категориями студентов российских вузов наблюдаются также во внутренней структуре мотивации получения высшего образования. Для лиц, обучающихся на бюджетных отделениях, наиболее значимыми являются следующие мотивы:

- «приобрести профессию»;
- «получить диплом»;
- «пожить студенческой жизнью»;
- «проводить научные исследования» [9].

Для студентов же коммерческих отделений характерны мотивы:

- «продолжить семейную традицию»;
- «свободно владеть иностранными языками»;
- «добиться материального благополучия»;
- «получить возможность обучения за границей»;
- «стать культурным человеком»;
- «добиться уважения в кругу знакомых»;
- «освоить теорию и практику предпринимательства» [3; 9].

При этом, однако, успешность обучения «коммерческих» студентов зачастую существенно уступает таковой у «бюджетников». В особенности указанная тенденция характерна для престижных вузов. В образовательном пространстве последних высокий конкурс обеспечивает отбор наиболее сильных и подготовленных абитуриентов [3; 13].

Выводы. Резюмируя вышеизложенное отметим, что современный студент вуза представляет собой молодого человека, имеющего все возможности для дальнейшего развития. При этом, абитуриенты и студенты младших курсов зачастую не имеют необходимого опыта и ощущают острую необходимость в приобретении такового.

В этой связи важно направить деятельность студентов на как быструю адаптацию к самостоятельной работе, а так же активнее привлекать студентов к социально – значимой деятельности (волонтерской работе и т.д. [10; 11 и др.]) Это, в свою очередь, подразумевает развитие познавательной деятельности.

Литература:

1. Абрамян Н.Ю. Нравственное воспитание студентов вуза на основе реализации ценностно-смыслового потенциала традиций. Дисс... канд. пед. наук. – Волгоград, 2009. – 179 с.
2. Беткенова М.С., Жумашева Г.К., Булебаева А.К. Культурологический подход в гуманитаризации образовательной среды // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 3 (82). – С. 194-195

3. Дорофеева Ю.А. Психологические и возрастные особенности студенческого возраста // Приволжский научный вестник. – № 4-2 (44). – 2015. – С. 41-43.
4. Исаева А.Н., Малахова С.А. «Клиповое мышление»: психологические дефициты и альтернативы (пространственный фокус) // Мир психологии. – 2015. – № 4 (84). – С. 177-191.
5. Куканова Е.В. Социально-психологическая характеристика современного студента // Образование и наука. – 2013. – № 8 (107). – С. 88-103.
6. Кениспаев Ж.К., Серова Н.С., Лысенко Л.М., Давлатмуродов Ш.Ш. О некоторых тенденциях развития системы образования в современной России // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 4 (83). – С. 39-40.
7. Мазкина О.Б. Взаимосвязь нравственной позиции и социально-психологических особенностей личности в студенческом возрасте // Пенитенциарная наука. – 2020. – № 14(3). – С. 437-444.
8. Нефедьева А.А. Психологический портрет современного студента в образовательном процессе // Вестник науки и образования. – 2015. – № 4 (6). – С. 201-204.
9. Психологические особенности студента и активизация его познавательной деятельности // Электрон. дан. Режим доступа Url: <https://almavest.ru/ru/node/1257> (Дата обращения: 10.09.2021)
10. Пятунина В.М. Социально-педагогическое сопровождение волонтерской деятельности студенческой молодежи // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 4 (83). – С. 89-90.
11. Селимханов М.С. Организация продуктивного сотрудничества как стратегия социально-профессионального развития студентов // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 3 (82). – С. 296-298
12. Сергеева И.А. Инновативные качества и жизнестойкость студентов инженерного вуза // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 4 (83). – С. 159-160.
13. Таловская Н.А., Самигуллина Г.Ю. Психологический портрет современного студента // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2010. – № 3. – С. 47-48.
14. Шарипов Ф.В. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие. – М.: Логос, 2012. – 448 с.

Психология

УДК 159.9:61

кандидат психологических наук, доцент Гугова Тамара Сергеевна
Кубанский государственный медицинский университет (г. Краснодар);
кандидат культурологии Пидшморга Юлия Владимировна
Кубанский государственный медицинский университет (г. Краснодар)

ПРОБЛЕМА ВЛИЯНИЯ РЕБЕНКА-ИНВАЛИДА НА СУПРУЖЕСКИЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЯ

Аннотация. В статье проанализированы различные аспекты влияния ребенка-инвалида на внутрисемейные отношения между супругами. Выявлены основные проблемные аспекты данного влияния: разобщенность сфер функционирования супругов, напряженность отношений в семье, общая неудовлетворенность семейной ситуацией, сложность принятия и оценки ребенка с отклонениями, разная степень вовлеченности супругов в процесс воспитания больного ребенка, снижение собственной самооценки у родителей и т.д. Предложены рекомендации по корректровке данной ситуации.

Ключевые слова: семья, ребенок-инвалид, супружеские взаимоотношения, внутрисемейные отношения, неудовлетворенность семейной ситуацией.

Annotation. The article analyzes various aspects of the influence of a disabled child on intra-family relations between spouses. The main problematic aspects of this influence were identified: the disunity of the spouses' spheres of functioning, the tension of relations in the family, general dissatisfaction with the family situation, the difficulty of accepting and evaluating a child with disabilities, different degrees of involvement of spouses in the process of raising a sick child, a decrease in their own self-esteem among parents, etc. Recommendations for correcting this situation are offered.

Keywords: family, disabled child, marital relations, intra-family relations, dissatisfaction with the family situation.

Введение. Не вызывает сомнения факт, что именно воспитание в семье на период первичной социализации играет решающее значение в становление личности ребенка. Именно родители самым непосредственным образом вовлекают ребенка в процессе получения им своего первого опыта, в формировании представлений об окружающей его действительности [3, 4]. Период жизни от рождения до года характеризуется особой симбиотической связью между матерью и ребенком, в рамках которого возникает привязанность и определяется характер дальнейших взаимоотношений ребенка с матерью, отцом, прочими членами семьи и обществом в целом. Однако, не всегда данный процесс протекает гармонично: далеко не у всех родителей имеется адекватное представление о том, что не благополучность данного периода может явиться причиной будущих психических, эмоциональных, социальных проблемы в жизни ребенка. Недостаток внимания, гиперопека, давление родительским авторитетом, попустительство и т.п. – те внутрисемейные условия, которые не сразу можно идентифицировать как первопричину проблемы развития личности здорового ребенка.

Еще более сложной является ситуация в семьях, в которых появляется ребенок с отклонениями в развитии. Именно от семьи – от психологического климата в ней, от вовлечения ее членов в процесс развития и воспитания больного ребенка, от принятия данной ситуации – во многом зависит успешность адаптации и интеграции ребенка в общество [4, 5, 6, 7, 8]. С другой стороны, факт наличия отклонений у ребенка в большинстве случаев осложняет процесс внутрисемейного взаимодействия между супругами в силу низкой психологической подготовленности членов семьи к выстраиванию взаимоотношений с ребенком-инвалидом и сложности включения его в многообразные социальных связей. Семьи, в составе которой есть ребенок, имеющий инвалидность, являются особыми социальными группами, в рамках которых формируется специфичная атмосфера межличностного взаимодействия, вариативность проявления которой определяется

степенью тяжести заболевания ребенка, уровнем возникающих, в связи с этим ограничений и общим психоэмоциональным состоянием родителей.

Особенностью данной ситуации можно отметить тот факт, что роль семьи для ребенка-инвалида не отходит на второй план на этапе вторичной социализации: как правило, один из супругов (чаще – мать) продолжает выполнять опекающую функцию уже повзрослевшего, но из-за болезни не самостоятельного ребенка, в ущерб супружеским отношениям.

Изложение основного материала статьи. Полномасштабных исследований подобного рода отношений в семьях, имеющих ребенка-инвалида, к настоящему времени проведено недостаточно. Изучение данной проблемы дает возможность выявить особенности отношений в семьях, где воспитывается ребенок с отклонениями в развитии, изучить то влияние, которое оказывает рождение ребенка с дефицитным развитием на динамику супружеских отношений [9, 10].

Исследование проблемы межличностного взаимодействия в семьях, в составе которых есть ребенок с отклонениями, открывает возможности выработки рекомендаций и определения путей психокоррекционной деятельности для членов таких семей, что актуализирует выбранное направление исследования.

Целью проводимого исследования авторами обозначено определение закономерностей влияния отклонений развития ребенка на психоэмоциональную атмосферу семьи, а также на внутрисемейные взаимоотношения между супругами.

Решению поставленной цели послужила реализация ряда задач:

1. Осуществлено сопоставление характера внутрисемейных отношений в семьях, воспитывающих детей без отклонений, со спецификой взаимоотношений в семьях, имеющими в своем составе ребенка с инвалидностью.

2. Определена специфика восприятия ребенка-инвалида членами его семьи с учетом его половой принадлежности и тяжести заболевания.

3. Исследована проблема выстраивания взаимоотношений между супругами в семьях, имеющих в составе ребенка с отклонениями в сравнении с семьями, воспитывающими детей без нарушений состояния здоровья.

4. Проанализировано отношение самих родителей к внутрисемейной ситуации, отягощенной заболеванием ребенка.

5. Рассмотрено влияние факта появления ребенка-инвалида на внутрисемейную атмосферу с учетом тяжести его состояния и характера отклонений.

В качестве объекта исследования выступают отношения между супругами в семьях, имеющих в своем составе ребенка с аномалиями в развитии.

Предметом исследования определено брачно-семейное взаимодействие супругов в семьях, в составе которых есть ребенок-инвалид в сравнении с семьями, воспитывающими детей без отклонений.

Гипотеза исследования: в случае рождения в семье ребенка с серьезной патологией здоровья, отношения между супругами существенно изменяются в сторону ухудшения: психоэмоциональная атмосфера в семье становится нестабильной, а уровень партнерства и взаимопомощи между супругами значительно снижается.

Эмпирическая база исследования.

В исследовании приняло участие 200 испытуемых, из числа которых 113 человек вошли в состав основной группы – это родители детей, имеющих серьезные патологии здоровья. Остальные 87 человек вошли в состав контрольной группы – это родители детей без существенных патологий здоровья. Состав основной группы испытуемых представлен, преимущественно, родителями детей, которым диагностирован детский церебральный паралич (ДЦП). Так же в эту группу вошли родители детей с синдромом Дауна. Возрастной диапазон детей – от 3 до 15 лет. Таким образом, в исследовании участвовало 80 пар супругов (в составе основной группы их было 42, в составе контрольной – 38 пар); остальные случаи – в качестве испытуемого привлекался только один из супругов.

Методы и методики исследования.

Основу эмпирического исследования составили следующие методики:

– шкала семейного окружения (ШСО), адаптированная С.Ю. Куприяновым [3];

– «незаконченные предложения» авторов Дж. Сакса и С. Леви [3];

– диагностика отношения к болезни ребенка (ДОБР), разработанная В.Е. Каганом и И.П. Журавлевой [3];

– семантический дифференциал Ч. Осгуда [3];

– опросный лист, подготовленный авторами для описания основных характеристик выборки.

Экспериментальной базой исследования служили детский реабилитационный центр г. Евпатории для детей с ДЦП и синдромом Дауна, реабилитационные центры для детей, МБОУ «Средняя школа №7 города Евпатории Республики Крым».

В ходе проведенного эмпирического исследования авторами были сделаны следующие выводы:

1. Семьи, в составе которых есть ребенок-инвалид, по итогам исследования представляют собой мало адаптируемую систему внутрисемейных отношений с четко определенным ролевым функционалом. Сферы внутрисемейного супружеского функционирования разрозненные, что закономерно приводит к недовольству и напряженности между обоими супругами и ребенком. Родители детей с отклонениями отмечают неудовлетворенность собственной семейной ситуацией и пониженный уровень семейного благополучия по сравнению с ответами родителей, воспитывающих детей с нормальным развитием.

2. В семьях, воспитывающих ребенка-инвалида, оценка способностей и возможностей ребенка со стороны родителей гораздо ниже, чем в семьях, где растет ребенок без патологий развития. Каждый родитель при этом описывает взаимоотношения с ребенком как менее благополучные и гармоничные, нежели родители в семьях с детьми без отклонений. На отношение к ребенку со стороны родителей оказывают влияние такие факторы как специфика протекания заболевания ребенка, тяжесть заболевания, пол ребенка и его возраст.

3. Исследование показало большую вовлеченность матери в процесс воспитания ребенка с отклонениями в развитии. Пол ребенка также влияет на характер взаимоотношений с матерью: способности и возможности девочек-инвалидов оцениваются гораздо выше, чем мальчиков. Отцы при оценке потенциала ребенка принимали во внимание перспективы совместных практик с ребенком, его вовлеченность и активность. При этом отцами мальчики с болезнью Дауна оцениваются в большинстве случаев выше, чем девочки.

4. Характер детской патологии существенно влияет на внутрисемейное взаимодействие. Так, в семьях, воспитывающих ребенка с синдромом Дауна, наблюдается высокая степень отстраненности между супругами. С одной стороны, при такой модели супружеских отношений обеспечивается определенная психологическая устойчивость супругов за счет мобилизации внутренних ресурсов на преодоление разрушительного влияния данной ситуации. Подобная автономизация, с другой стороны, нарушается семейное единство и снижается удовлетворенность семейной ситуацией. Воспитание ребенка с синдромом Дауна трансформирует семью в жесткую систему с четким разграничением функциональных обязанностей, с высоким уровнем напряженности между супругами. Супруги оценивают свою семейную жизнь при этом как недоброкачественную.

5. Сложность протекания болезни, как и тяжесть патологии здоровья оказывают самое непосредственное влияние на характер брачно-семейных отношений. Исследование позволило выявить следующую закономерность: чем сложнее патология и чем тяжелее протекает болезнь ребенка, тем острее противоречия в семье и тем ниже удовлетворенность супругов семейной ситуацией.

6. Характер отношений супругов с появлением в семье ребенка-инвалида ухудшается в сравнении с тем, какими они были до рождения ребенка. Это объясняется снижением собственной самооценки у обоих супругов, вследствие чего отмечается критическое восприятие друг друга супругами.

7. Разница в восприятии супружеского взаимодействия в процессе воспитания ребенка с патологиями здоровья со стороны супругов заключается в следующем:

а) женщины, в семьях, где воспитывается ребенок с ДЦП, склонны оценивать внутрисемейную ситуацию хуже, чем мужчины. Текущая внутрисемейная ситуация описывается обоими супругами как неудовлетворительная;

б) в семьях, воспитывающих ребенка с синдромом Дауна, обоими супругами отмечается устойчиво обстановка в семье. Однако, большинство мужчин отметили, неудовлетворенность сексуальных отношений с супругой, тогда как женщины подчеркивают психоэмоциональную отдаленность с супругом. Идеальная модель супружеских отношений описывается обоими супругами приблизительно к той, которая была до рождения ребенка с патологией здоровья.

8. Саморефлексия, а также оценка своего партнера и своей семейной жизни связана с восприятием ребенка и определяется сложностью взаимоотношений с ним. Это делает внутрисемейные отношения между супругами нестабильными, сложными и неудовлетворительными для обоих супругов.

Выводы. Проведенное исследование показало, что появление в семье ребенка-инвалида – сложнейшая семейная ситуация, к которой супруги в большинстве случаев не готовы и которая негативно влияет на их взаимоотношения. При этом достаточно весомое значение имеет диагноз ребенка и степень тяжести заболевания, пол ребенка, а также восприятие данной ситуации одним из супругов, которое зависит и от его гендерной принадлежности.

Исследование показало, что необходима разработка комплекса мероприятий, направленных на реабилитацию семейных отношений, в которых воспитывается ребенок с патологиями здоровья, конечная цель которых – формирования благоприятного внутрисемейного психоэмоционального климата и выработка, стабилизация брачно-семейных отношений, способность членов семьи быстро и оптимально адаптироваться к сложностям процесса воспитания такого ребенка. Несмотря на то, что популярность служб психологической помощи в специализированных детских учреждениях за последнее время существенно возросла, результаты их работы в вопросах данного исследования все еще неудовлетворительные. Родители больного ребенка ищут выход по стабилизации внутрисемейных супружеских взаимоотношений в обращении к психологу. Однако, при этом всю ответственность за успех психореабилитационного процесса родители возлагают на специалиста, тогда как именно осознание того, что эффективная помощь в подобной ситуации возможна лишь при совместном вовлечении членов семьи в процесс психодиагностики и коррекции – важнейшее условие успеха помощи психолога всем участникам процесса. Многие супруги сами живут с грузом психоэмоциональных проблем, которые были переданы им в детстве и которые осложнились фактом появления в семье ребенка-инвалида. Подобный «замкнутый» круг может быть разорван только через грамотную работу психолога и вовлеченность членов семьи в данный процесс. Психические, эмоциональные и социальные проблемы ребенка-инвалида отражают нерешенные, а иногда и не осознаваемые личные проблемы взрослых членов семьи, а также внутрисемейные супружеские противоречия. Психоэмоциональный климат семьи во многом определяет весь процесс социализации личности ребенка с отклонениями: чем благоприятнее внутрисемейная атмосфера, тем легче проходит его социализация и тем безболезненнее его включение в социальные группы. Стабилизация внутрисемейной обстановки зависит от многих факторов – социальных, культурных, психологически, но главное – от осознания супругами имеющихся трудностей и проблем, их принятия и желания совместного преодоления сложностей данной ситуации обоими супругами, а не только матерью, которая чаще всего в одиночку становится проводником такого ребенка в мир: учит его правильному отношению к себе, к окружающим, помогает сформировать чувство безопасности и базовое доверие миру.

Литература:

1. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л.И. Божович. – СПб: Издательство «Питер», 2008. – 400 с.

2. Варавакина, Ю.П. Семья ребенка-инвалида. Замкнутость семейной системы: проблема и направления решения [Текст] // Семейная психология и психотерапия. – 2005. – №3. – С. 89-94.

3. Головей, Л.А. Практикум по возрастной психологии [Текст] / Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб: Издательство «Речь», 2002. – 694 с.

4. Горячева, Т.Г. Личностные особенности матери ребенка с отклонениями в развитии и их влияние на детско-родительские отношения [Текст] / Т.Г. Горячева, И.А. Солнцева // Материалы Всероссийской научной конференции «Психологические проблемы современной российской семьи», Часть 2 – М., 2005. – С. 285-298.

5. Иванова, С.Н. Роль семьи в воспитании ребенка с ограниченными возможностями [Текст] / С.Н. Иванова // Сборник материалов международной научно-практической конференции «Современные проблемы и перспективы развития региональной системы комплексной помощи ребенку» – Архангельск, 2000. – С. 98-102.

6. Макарова, И.Ф. Работа психолога с семьей нетипичного ребенка [Текст] / И.Ф. Макарова // Материалы всероссийской научно-практической конференции «Деятельность психолога в службах медико-социальной экспертизы и реабилитации инвалидов». – СПб, 2002. – С. 71-76.
7. Мамайчук, И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии [Текст] / И.И. Мамайчук. – СПб.: Издательство «Речь», 2001. – 201 с.
8. Мастюкова, Е.М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии [Текст] / Е.М. Мастюкова, А.Г. Масюковина. – М.: Гуманитарный издательский центр «ВЛАДОС», 2003. – 408 с.
9. Ратынская, Т.М. Помощь семье, воспитывающей ребенка с нарушениями развития [Текст] / Т.М. Ратынская, А.В. Рязанова // научно-практический сборник «Особый ребенок. Исследования и опыт помощи» – М.: «Теревинф», 2006. – Вып. 5. – С. 52-64.
10. Шипицына, Л.М. Особенности взаимоотношений в семьях, имеющих взрослых детей с умственной отсталостью [Текст] / Л.М. Шипицына // «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. – СПб.: Издательство «Речь», 2005. – С. 208-215.

Psychology

UDC 159.9.072.432

assistant Dumnova Nadezhda Igorevna

State University of Humanities and Technology (Orehovo-Zuyevo);

candidate of Psychological Sciences, Associate Professor Soldatov Dmitry Vyacheslavovich

State University of Humanities and Technology (Orehovo-Zuyevo)

PSYCHOLOGICAL DIAGNOSTICS OF THE SECONDARY LINGUISTIC PERSONALITY SYMPTOMS

Аннотация. Обсуждаемая в статье проблема связана с изучением актуального вопроса о личностных новообразованиях, закономерно формирующихся у студентов, интенсивно и успешно овладевающих иностранным языком. Цель статьи состоит в оценке и обосновании необходимости обогащения существующего в современной психологии арсенала психодиагностических средств, релевантных задаче изучения трансформации личности студентов, интенсивно изучающих иностранный язык. Методология исследования базируется на идеях Л.С. Выготского о взаимосвязи внешних форм деятельности и внутренних трансформаций личности, которые находят свое выражение в поведении и речи.

Ключевые слова: языковая личность, вторичная языковая личность, трансформация личности, углубленное изучение иностранных языков, психологические методы исследования вторичной языковой личности.

Annotation. The problem discussed in the article is related to the study of the actual issue of personal neoformations that naturally form in students who intensively and successfully acquire a foreign language. The aim of the article was to assess and justify the need to enrich the existing range of psychodiagnostic tools in modern psychology, which will allow to study the personality transformation of the students who intensively study a foreign language. The research methodology is based on the ideas of L.S. Vygotsky about the relationship between external forms of activity and internal transformations of the individual, which are expressed in behavior and speech.

Keywords: linguistic personality, secondary linguistic personality, personality transformation, advanced study of foreign languages, psychological methods of secondary linguistic personality studying.

Introduction. In our research, we proceeded from the idea that learning a foreign language is such an important factor of development that it cannot but affect the personality characteristics of students. People studying foreign languages in depth, naturally change personally. In the process of a foreign language acquisition, personality transformation naturally occurs, due not only to those changes that relate to the linguistic aspects of cognition and communication, but also to such features that are traditionally studied by personality psychology. The transformation of the personality actively studying a foreign language, has a rather deep character, affects the motivational, value, emotional, self-esteem, and other spheres of the human's psyche. We suggested that the psychological correlates of the transformations that the personality of a student who intensively studies a foreign language undergoes, can be studied.

The contradiction is that in modern linguistics and psychology, the concept of "secondary linguistic personality" is quite actively used, but the concept is ambiguously interpreted from linguistic and psychological points of view, empirically poorly studied, and also do not have standardized special tools for adequate diagnostics.

The article aims to substantiate the fact that the phenomenon of "linguistic personality" may become an object of psychological research. In addition, the task is to study the patterns of psychological transformation of a person who is in a situation of "linguistic introjection", i.e., in-depth study of a foreign language. To solve these problems, it is necessary to evaluate the existing range of psychodiagnostic tools in modern psychology that are relevant to the task of studying the transformation of the personality of students who intensively study a foreign language, and to justify the need to enrich this range.

Currently, few psychological researches of linguistic personality have been presented, nevertheless some productive ideas were expressed about the structure of language consciousness of the personality (P.Y. Galperin, 1967), the relationship of speech, language and creativity of the personality (N.I. Zhinkin, 1998), internal form of the word, self-consciousness of the personality and its spirituality (G.G. Shpet, 1996), language influence on personality (Benet-Martínez V., Ramírez-Esparza, N.).

There have been attempts to study the phenomenon of language and personality relationship with the help of different methods, and received scant findings about its features, perhaps that is why there is currently no complete concept or systematic psychological approach to the study of the secondary linguistic personality. Attempts to explore the relationship between language and personality traits have been made by different researchers using different hypotheses and techniques.

A. Sharp tried to determine how personal differences, learning strategies and students' language competence are related. A determinant of personality types by Myers-Briggs was used to establish personal differences (Myers-Briggs Type Indicator, MBTI), questionnaire for identifying language learning strategies (Strategy Inventory for Language Learning, SILL) and the standard English language proficiency test. There was not found any significant

dependence between language learning strategies and linguistic competence in the research, and also there was not detected a significant relationship between personal traits and level of language proficiency [Sharp].

The purpose of the experiment conducted at Bilkent University, Turkey, was to study the relationship between students' personality traits (introversion-extroversion) and the styles they use to learn a foreign language [5]. To collect experimental data the following methods were used: Maudsley Personality Inventory and Jeffrey Barsch Learning Styles Inventory. The last questionnaire allows to identify the dominant modality in perception and information processing. The research conducted among first-year students at five faculties of Bilkent University showed that there is no significant statistical relationship between the personality traits (introversion-extroversion) of students and the success of a foreign language acquisition.

It has been frequently noted that bilinguals display different personality traits depending on the language they communicate in. Despite the widespread idea that the language of communication affects personality, only few researches have been focused on this phenomenon.

A study of personality traits with the parallel use of the Thematic Apperceptive Test (TAT) in English and French, conducted on a group of French-English bilinguals, showed that women performing the test in English use more "achievement themes" than when performing the test in French. When interpreting these results, the authors tend to believe that the role of a housewife is more characteristic to French culture, while the values of social activity are more relevant for English-speaking culture [13, p. 101].

It may be explained by the fact that the American culture is less interested in social roles than the French one: the role of the housewife is more characteristic of the French culture [13, p. 101].

Even more illustrious evidence of the influence of the language of psychological methods on the results of the diagnostics, was obtained during the research with the use of the California Psychological Inventory (CPI) in a group of Spanish-English-speaking bilinguals [7, 8, 13, p. 102]. Performing the questionnaire in Spanish, the subjects found scores higher in the questionnaire scale "good impression". Researchers tend to explain such symptoms by the fact that the Spanish culture values group membership and the quality of interpersonal relationships more than the English culture [10]. On the contrary, the Spanish-English bilinguals received higher scores in the "intellectual efficiency" factor, which is explained by the peculiarities of the American-English culture, where individualism and the desire for achievement are highly valued [2].

The most successful concept that theoretically explains the patterns and mechanisms of the influence of language on the personality is called "Cultural Frame Switching" [6, 12]. The essence of this concept is the assumption that cultural individuals have two or more cultural interpretive systems that act as specific constructs of personality. These interpretative formations address the assessment of social phenomena and direct behavior (i.e., speech, communication) at the moment of their awareness [Hong, Morris et al., 8]. In the speech of bicultural/bilingual individuals, the interpretative systems of the culture in which the person speaks are reflected, while the change of language naturally leads to a change in cultural norms, attitudes, traits.

A specially conducted experimental test of the phenomenon of "Cultural Frame Switching" confirmed the existence of a tendency of bicultural individuals to change the interpretation of the world in response to specific cultural stimuli, i.e. language and other cultural signs [Hong, Chiu, etc.].

The results of the article and their discussion. The research methodology is based on the ideas of L.S. Vygotsky about the role played by the "social situation of development" in the conversion of a person involved in the active acquisition of another language. The interrelationships of external forms of language activity and internal transformations of the personality, which find their expression in behavior and speech - this is what defines the subject and describes the patterns and consequences of acquiring a second language.

When selecting diagnostic methods, we proceeded from the assumption that in the process of foreign language active usage, psychological changes should affect important aspects of the students' personalities, which will manifest when performing a number of psychological methods. We have selected a number of methods allowing to record significant changes in the personality of a foreign language learner.

This article discusses the results of psychological diagnostics of secondary linguistic personality symptoms with students using the following methods: 1) the method of research of self-esteem of personality (S.A. Budassi), 2) "Big Five Personality" test (R. McCrae, P. Costa adapted by A.B. Khromov, 1999), 3) Diagnostic technique for general communicative tolerance (V.V. Boyko), 4) Methodology "Value Survey" (M. Rokeach), 5) express questionnaire "Tolerance Index" (G.U. Soldatova, O.A. Kravtsova, O.E. Khukhlaev, L.A. Shaigerova), 6) The methods of motivational induction (MMI) (J. Nuttin 2004; N.N. Tolstykh, 2007).

We performed a psychodiagnostics research in which 187 participants, aged 16 to 33 years, took part. Students studying at the faculty of foreign languages and philological faculty (profile Russian language, literature, English), and graduates from the faculty of foreign languages (76 people total), were selected to the first group; 111 students of psychological, pedagogical and philological faculties (profile Russian language and literature) were selected to the second group. The purpose of this research was to study the personal differences of subjects of the two contrasting groups [3, 4].

While analyzing the data received with the help of "The Five-Factor Personality Inventory" ("Big five"), it was found that the test subjects of the linguistic group had higher indicators in the factor of "assertiveness" compared to the first one ($\chi^2 = 6,85$; $p \leq 0.05$).

Analysis of the obtained results did not confirm the assumption that the study of foreign languages has a significant impact on the level of assertiveness and the dominance of certain values among students. Therefore, it can be concluded that the use of "The Five-Factor Personality Inventory (questionnaire)" in the diagnostics of the phenomenon of "secondary linguistic personality" does not seem appropriate.

Diagnostics of value orientations using the "Rokeach Value Survey" allowed to identify differences between the groups according to the indicator of "efficiency": the test subjects of the linguistic group had higher indicators in the factor of "efficiency" compared to the non-linguistic group ($\chi^2 = 9,76$; $p \leq 0.01$). In the linguistic group, the number of test subjects who emphasize the value of "efficiency" is bigger than in the first one. However, the analysis of the obtained results did not confirm the prediction that studying foreign languages has a significant impact on the dominance of certain values among students, so we can conclude that the use of the "Rokeach Value Survey" to identify signs of the secondary linguistic personality, tends to be inappropriate.

The study of communicative tolerance was performed by E.S. Grebenets, S.V. Rusakova, I.V. Lvova, I.B. Ignatova, E.I. Kasyanova, N.B. Drozhzhina, V.P. Mikhailova and others. A.N. Plekhov studied the level of communicative tolerance of the secondary linguistic personality in the groups of participants before and after the

educational experiment. The author concludes that the level of communicative tolerance has significantly increased in the non-linguistic group of test subjects ($p \leq 0.01$).

The results of experiment, obtained using the method of diagnostics "General Communicative Tolerance" (V.V. Boyko), did not show any statistically significant relationship between communicative tolerance and the foreign language proficiency level. This may indicate that the phenomenon has a "flickering effect", that means that in some samples it occurs but in others - does not. However, it is impossible to make reliable conclusions, since the relationship is probably not very stable and will not be experimentally confirmed in all cases.

In the course of natural development, the communicative tolerance of the secondary linguistic personality may not be formed, as it was confirmed in our study.

Therefore, communicative tolerance itself cannot be a reliable indicator of the formation of the secondary linguistic personality. The method of diagnostics of "General Communicative Tolerance" by V.V. Boyko cannot be used as a reliable method for diagnosing symptoms in formation of the secondary linguistic personality. This methodology perhaps will be able to identify the phenomenon we are interested in, but only if the process of forming the secondary linguistic personality is very intensive (i.e. moving to another country). At the present time we are unable to perform a research with such test subjects, but the trait of communicative tolerance does not statistically significant occur under the conditions of learning a foreign language in higher education.

It has been proven that people who speak two or more languages are more tolerant towards other cultures [1]. We also consider that tolerance towards a foreign language culture is a symptom of the secondary linguistic personality. To study the differences in the level of tolerance towards a foreign language culture, we used the express questionnaire "Tolerance Index" (G.U. Soldatova, O.A. Kravtsova, O.E. Khukhlaev, L.A. Shaigerova). There were found statistically significant differences only on the scale "Tolerance as a personality trait" ($\chi^2_{20.01} = 8,6; v=2, n=174$). In our opinion, this method allowed us to evaluate such an important structural element, but we may not advise to use the Express questionnaire "Tolerance Index" (G. U. Soldatova et al.) to study of the phenomenon of the secondary linguistic personality.

For experimental study of self-esteem as a symptom of the secondary linguistic personality, the methodology developed by S.A. Budassi was used. The results, obtained by using the method, did not show statistically significant differences in the groups. It can be concluded that the use of this method is not appropriate for identifying signs of the secondary linguistic personality and it is necessary to continue searching among existing methods or create new ones.

Personality research cannot be considered complete in the absence of an empirical study of the motivational sphere. In our research, "The Method of Motivational Induction (MMI) by J. Nuttin was used: the findings allowed us to determine which motives prevail in the test subjects of the compared groups (N.N. Tolstykh, 2007). Since it was extremely important for us to find out the motivational tendencies of the participants with regard to a foreign language, in the instructions there was written the following phrase: "Complete the sentences by expressing your attitude towards the foreign language being studied and its learning process".

The analysis of the findings showed that in our study, showed that the method was unable to identify such motivational trends of secondary linguistic personality as "communication with native speakers", "travel around the world, abroad", "tourism", "self-realization, self-improvement", "educational activities".

The method allowed us to identify the following motivational tendencies of the secondary linguistic personality, which differed at a statistically significant: "professional activity" ($\chi^2_{20.001} = 42,35; v=1, n=163$), "travel/study to/in the country of the studied language" ($\chi^2_{20.01} = 7,6; v=1, n=163$), "negative motivation to the educational process" ($\chi^2_{20.05} = 4,9; v=1, n=163$). Therefore, we can conclude that "The method of motivational induction (MMI)" (J. Nuttin, N.N. Tolstykh) can successfully be used to study some symptoms of the secondary linguistic personality.

Thus, we can see a general trend: students of "linguistics" faculties have much more symptoms of the "secondary linguistic personality" formation. There are reasons to believe that the dynamics of the secondary linguistic personality formation is directly dependent on the intensity of not just formal language "learning", but using it to solve life problems – communication, professional activity, looking for information, expression of emotions and thoughts.

Conclusions. The secondary linguistic personality reveals psychological phenomena that goes far beyond the limits of speech behavior, speech activity, i.e. it has not only a linguistic nature, but also psychological, which manifests in such deep changes in the personality as individualism, communication, openness, motivation, and, apparently, others that still remain unknown.

The results of the empirical study of psychological personality transformations, suggest that the secondary linguistic personality formation correlates with the intensity of foreign language acquisition. Namely: formal, superficial study of a foreign language as an alternative language system naturally does not affect the personality and does not cause its changes. On the contrary, intensive acquisition of a foreign language, and its usage while solving life problems naturally leads to certain changes in personality.

Psychologists try to find symptoms of the secondary linguistic personality, but they get only fragmentary data [2, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14]. Trying to use a number of well-known psychological methods, we were also able to get only fragmentary findings that do not fully reflect the problems and phenomenology of the secondary linguistic personality, although they allow us to register some individual phenomena that can be interpreted as symptoms of the secondary linguistic personality.

The analysis of the empirical results from the present study, let us conclude that the existing methods in modern psychology do not allow us to study the phenomenon of the secondary linguistic personality from psychological point of view, namely, as a set of properties acquired by a person in the process of advanced study of foreign languages. Only some methodologies allow us to study individual traits, since the methods were not evaluated for the purpose specifically. Thus, the study of the entire phenomenology of the secondary linguistic personality is not possible today: we do not have a list of phenomena to be studied, and there are practically no special tools for studying them. We may state that the psychological phenomena of the secondary linguistic personality today has been studied rather by chance, using the methods that are not specifically designed for such a study.

It is obvious that the phenomenon of the secondary linguistic personality requires a more detailed study. We have illustrated a possibility to study this mass psychological phenomenon, which remains insufficiently studied not only in Russia, but also, as we may notice, in the world psychology.

References:

1. Bamford K.W., Mizokawa D.T. Cognitive and attitudinal outcomes of an additive bilingual program. – Wash., 1991.

2. Díaz-Guerrero R., Szalay, L.B. Understanding Mexicans and Americans: Cultural perspectives in conflict. – New York: Plenum Press, 1991.
3. Dumnova N.I., Soldatov D.V. Personality Dynamics in the Course of a Foreign Language Study // Psychology of education in a multicultural environment, 2016. – Volume 4. – № 36. – Pp. 8-14.
4. Dumnova N.I., Soldatov D.V. Students' Personality Transformation under Conditions of a Foreign Language Learning // Higher education today, 2019. – №7. – Pp. 62-67.
5. Erton I. Relations between personality traits, language learning styles and success in foreign language achievement // Journal of Education, 2010. – № 38. – Pp. 115-126.
6. Hong Y.-Y., Chiu C.-Y., & Kung T. M. Bringing culture out in front: Effects of cultural meaning system activation on social cognition, In K. Leung, Y. Kashima, U. Kim, & S. Yamaguchi (Eds.) // Progress in Asian social psychology, 1997. – Volume 1. – Pp. 135-146.
7. Hong Y.-Y., Morris M. W., Chiu C.-Y., & Benet-Martinez V. Multicultural minds: A dynamic constructivist approach to culture and cognition // American Psychologist, 2000. – Volume 55. – Pp. 709-720.
8. Hong Y., Benet-Martinez, V., Chiu C., & Morris M. Boundaries of cultural influence: Construct activation as a mechanism for cultural differences in social perception // Journal of Cross-Cultural Psychology, 2003. – Volume 34. – Pp. 453-464.
9. Khaleeva I.I. Fundamentals of the theory of teaching understanding of foreign language speech: (translators preparation): diss ... doctor of Pedagogical Sciences. – Moscow, 1990. – 239 p.
10. Marín, G., & Marín, B. V., Research with Hispanic populations. - Newbury Park, CA: Sage., 1991
11. Plekhov A.N. Psychological conditions for the development of the secondary linguistic personality of a linguist teacher: Abstract. diss. ... cand. psych. Sciences. – N. Novgorod, 2007. – 23 p.
12. Ramírez-Esparza N., Gosling S.D., Benet-Martínez V., Potter J. & Pennebaker J. W. Do bilinguals have two personalities? A special case of cultural frame switching// Journal of Research in Personality, 2006. – Volume 40. – Pp. 99-120.
13. Robins R.W., & John O.P. The quest for self-insight: Theory and research on accuracy and bias in self-perception, In Hogan R., Johnson J. A., & Briggs S. (Eds.), Handbook of personality psychology. – San Diego, CA: Academic Press, 1997. – Pp. 649-679.
14. Sharp A. Personality and Second Language Learning // Asian Social Science, 2008. – Volume 4, № 11. – Pp. 17-25.

Психология

УДК 159.972

кандидат психологических наук, доцент Дунаева Наталья Ивановна

Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского (г. Нижний Новгород);

аспирант, психолог Баранова Юлия Михайловна

Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского (г. Нижний Новгород);

психолог Бабинова Наталия Сергеевна

Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского (г. Нижний Новгород)

ПРОФИЛАКТИКА АУТОАГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье представлен опыт профилактики деструктивного, аддиктивного и делинквентного поведения среди студентов Центром социально-психологического сопровождения студентов ННГУ. Рассмотрены конкретные мероприятия первичной, вторичной и третичной профилактики социально-психологической дезадаптации и аутоагрессивного поведения студентов.

Ключевые слова: аутоагрессия, первичная, вторичная, третичная профилактика, студенты, форум-театр.

Annotation. The article presents the experience of prevention of destructive, addictive and delinquent behavior among students by the Center for Socio-psychological Support of students of the UNN State University. Specific measures of primary, secondary and tertiary prevention of socio-psychological maladjustment and autoaggressive behavior of students are considered.

Keywords: autoaggression, primary, secondary, tertiary prevention, students, forum-theater.

Введение. Аутоагрессия – это агрессия, направленная на самого себя. К характерным проявлениям аутоагрессии относят суицидальное поведение, нанесение физических травм самому себе, химическая зависимость от алкоголя, наркотиков, пищевая зависимость, экстремальное поведение.

Как считает Д.Б. Эльконин, поведение личности в юношеском возрасте определяется ведущей деятельностью, в данном случае учебно-профессиональной. Аутоагрессивное поведение в юношеском возрасте обусловлено комплексом психофизиологических и социальных причин, которое тесно связано с социальной дезадаптированностью, а также с состояниями стресс – фрустрации, которые могут порождаться процессом адаптации обучения в новом учебном заведении и новому социальному окружению. Отсюда возможна вероятность нервно-психических срывов, склонности к самоповреждению [3].

Но все же, в юношеском возрасте особенности проявления агрессивного поведения будут зависть в большей степени от внутренних факторов. Для возникновения аутоагрессии необходимо наличие трех составляющих. Первая – наличие субъекта с подавляемой агрессией, которая актуализирует внутриличностный конфликт. Вторая составляющая – наличие психотравмирующей ситуации, где субъект пытается разрешить свой внутриличностный конфликт. Третья – несбывшиеся ожидания по отношению к объекту и ситуации. Все это приводит к увеличению напряжения, увеличения агрессии и формирование у субъекта экзистенциального кризиса. Таким образом, можно считать, что аутоагрессия в юношеском возрасте многоаспектное социально-психологическое явление, охватывающее всю совокупность проблем личности и социума.

Изложение основного материалы статьи. Под профилактикой понимают совокупность предупредительных мероприятий. По рекомендации ВОЗ выделяют три уровня профилактики: первичный, вторичный, третичный. В целях поддержания психологического здоровья студентов данные уровни профилактики применимы в работе со студентами.

Психологическая профилактика в вузе рассматривается как деятельность психолога, направленная на сохранение, укрепление, развитие психологического здоровья студентов. Приоритетной задачей является профилактика деструктивного, аддиктивного и делинквентного поведения среди студентов.

Рассмотрим уровни профилактики социально-психологической дезадаптации и аутоагрессивного поведения студентов Центром социально-психологического сопровождения студентов.

Первичная профилактика направлена на повышение уровня осведомленности студентов о возможностях получения помощи в трудных жизненных ситуациях (ТЖС) (в ситуациях повседневности, кризисной, экстремальной) в Центре социально-психологического сопровождения студентов и выявление студентов с выраженной социально-психологической дезадаптацией и депрессивностью.

Вторичная профилактика направлена на психологическое сопровождение студентов, находящихся в группе риска и предполагает углубленное обследование студентов: индивидуальное консультирование; углубленное психологическое обследование, с применением комплекса методик (ООО «Иматон»); информирование о студентах группы риска заместителей деканов по воспитательной работе; обучение кураторов, преподавателей стратегиям взаимодействия со студентами «группы риска».

Третичная профилактика предполагает психологическое сопровождение и реабилитацию после аутоагрессии при взаимодействии с психиатром, профилактику развития стрессового расстройства у пострадавшего, релаксационные мероприятия и включает в себя следующие мероприятия: углубленное психологическое обследование после СП; индивидуальное консультирование семьи (или лиц их замещающих); работа с группой студентов с целью предотвращения идеализации суицида; обучение кураторов, преподавателей, зам. деканов по воспитательной работе формам и способам взаимодействия с суицидентом; обучение социально-психологическим навыкам и умениям преодоления стресса, снятию негативных эмоций; релаксационным приемам; развитие адекватного отношения к себе, повышение самооценки, формирование компенсаторных механизмов поведения; направление пострадавшего (по назначению психолога) в комнату психологической разгрузки, для прохождения сеансов с применением коррекционно-релаксационного комплекса Ритм-полет (ФНПЦ АО «Полет»). Рассмотрим более подробно содержание работы на первом уровне профилактики аутоагрессивного поведения студентов. Студентов необходимо проинформировать о формах и возможностях получения психологической помощи в Центре социально-психологической помощи студентов (СПСС), предоставить контактную информацию (телефон доверия, электронная почта Центра, группа ВКонтакте, платформа ZOOM). Предоставляется информация о возможностях получения помощи в трудных жизненных ситуациях (ТЖС) (в ситуациях повседневности, кризисной, экстремальной). Данная информация дается на первых организационных собраниях потоковых групп. В условиях пандемии и внедрения комбинированных форм обучения, дистанционные мероприятия проводятся на платформе ZOOM, об этом заранее сообщается студентам. Далее психолог информирует об основных мероприятиях Центра СПСС. Студентам рассказывается о психологическом обеспечении Центра, о кабинете психологической разгрузки, в котором есть все необходимое, для того, чтобы нормализовать психоэмоциональное состояние. Так для оптимизации функционального состояния психологами Центра используются Комплекс (ООО «Иматон») и коррекционно-релаксационный комплекс Ритм-полет (ФНПЦ АО «Полет»). Аппарат «Ритм-полет» позволяет снимать нервно-эмоциональное напряжение, снимать усталость и предупреждать утомление, повышать жизненный тонус и работоспособность.

Среди всех групповых форм первичной профилактики аутоагрессивного поведения широко применяется: круглый стол, диспуты, дискуссии. Наибольший отклик студентов нашла такая форма групповой работы как «Психологическая гостиная».

Психологическая гостиная – это пространство студентов, где можно встретить единомышленников, а также ребят с теми же проблемами, а может абсолютно не похожих на тебя людей, но общение, с которыми вдохновляет, дарит веру в себя и свои возможности, побуждает к позитивным действиям.

Психологическая гостиная предназначена для всех студентов университета, кто интересуется психологией и желает расширить и углубить знания в области психологического здоровья, кто хочет познать себя, для тех, кому важно саморазвитие. Это целый комплекс мероприятий, цель которых дать студентам психологические знания, оказать психологическую поддержку, помочь им раскрыть свой потенциал и активизировать ресурсы. Основными направлениями работы гостиной являются: просвещение, профилактика и психокоррекция [1].

В рамках проведения «Психологической гостиной» с целью повышения уровня психологической компетенции и культуры студентов предусмотрены короткие лекции с применением кейсов, видео- и фотоматериалов. В связи с новыми требованиями в период пандемии, данная форма работы позволяет проводить занятия как в режиме офлайн, так и в режиме онлайн.

Практические занятия проходят в форме ролевых и деловых игр, групповых тренингов, что позволяет сформировать и отработать коммуникативные навыки и умения, гармонизовать свое внутреннее состояние, ослабить психическую напряженность. В ходе тренингов студенты достаточно легко могут: смоделировать процесс межличностного взаимодействия, отработать различные ситуации с учетом индивидуального уровня развития коммуникативной деятельности и уровня социально-психологической адаптации, обучится навыкам эффективного общения и взаимодействия, снять эмоциональное напряжение, научиться приемам саморегуляции психоэмоционального состояния, развить способность «слушать» свое внутреннее состояние, осознавать важнейшие чувства, устранить чувство одиночества и чувство обиды, развить сопротивляемость личности трудным жизненным ситуациям, усилить чувство собственной значимости и достоинства, сформировать мотивацию к личностному и профессиональному росту.

Примерными темами психологической гостиной могут быть: «Конструктивное разрешение конфликтов», «Я – среди людей», «Жертва – агрессор – преследователь: кто я?», Преследование: как вырваться из круга?» и т.д. Встречи в психологической гостиной эффективнее всего проводить один раз в месяц в соответствии с тематическим планом, продолжительностью два академических часа.

Особое место в первичной психопрофилактике занимает Форум-театр.

«Форум-театр» решает следующие задачи: устранение причин агрессивного и аутоагрессивного поведения, разрушение отрицательных качеств, стереотипов поведения, поддержка положительных проявлений в поведении.

Темы спектаклей могут быть разными, например отношения между членами семьи, сверстниками, представителями разных наций, культур, вопросы, касающиеся агрессивного поведения и аутоагрессии.

Методика форум-театра состоит в разработке спектакля с группой активных студентов, которые самостоятельно в течение 2-3 месяцев разрабатывают спектакль по заявленной теме. Они прорабатывают характеры героев, их поступки и неверные решения, которые они могут принимать. После того, как спектакль будет готов, студенты показывают его для других студентов, которые являются зрителями. Спектакль представляет из себя небольшое произведение 15-20 минут, которое заканчивается в наиболее трудной ситуации для героя, в шаге от совершения непоправимого действия, командой «СТОП». И затем зрителям предлагается снова посмотреть спектакль и поучаствовать в изменении ситуации, которая довела героя до отчаянного шага. Зрители могут в любой момент сказать «СТОП» и выйти на сцену, заменив того актера, который по их мнению ведет себя неправильно. По итогам проигрывания спектакля целиком второй раз происходит интерактивное обсуждение действия, героев, принятых решений и их эффективности [4].

Подготовка и представление интерактивного спектакля, направленного на поиск путей выхода из кризисной ситуации, способствует формированию у обучающихся эффективных стратегий выхода из трудных жизненных ситуаций и овладению навыками разработки алгоритма и создания модели успешного поведения в трудной жизненной ситуации (аутоагрессии).

Представляем краткий план проведения тренинга со студентами по созданию спектакля форум-театра - «От проблемы к решению». Цели работы: обучение методу интерактивного театра, разработка сценария спектакля и его подготовка, развитие драматических навыков, развитие эмоциональной и личностной сферы участников, формирование эмоционального интеллекта и эмоциональной устойчивости, развитие навыков коммуникации, осознание собственных ценностных ориентаций и жизненных целей, приобретение навыков безопасного поведения.

Структура тренинга (8 занятий по 2 часа):

Занятие 1. Вводное занятие / Знакомство.

Занятие 2. Разработка темы спектакля (арт-терапия).

Занятие 3. Разработка названия спектакля (драматерапия) – чувства.

Занятие 4. Разработка сценария (драматерапия и нарративная терапия).

Занятие 5. Разработка сценария (драматерапия, арт-терапия и нарративная терапия).

Занятие 6. Проработка ролей (арт-терапия, нарративная терапия). Погружение в своего героя, понимание его мыслей и чувств.

Занятие 7. Конструирование спектакля (драматерапия). Готовый черновой вариант спектакля.

Занятие 8. Конструирование и репетиция спектакля (драматерапия). Готовый вариант спектакля.

Таким образом, сущность методики «Форум-театр» заключается в том, что она позволяет студентам осуществлять поиск решения проблемы (в нашем случае аутоагрессии). В рамках взаимодействия с актерами-студентами, студенты-зрители начинают искать пути реализации той негативной энергии, которая способствует аутоагрессии. В ходе проработки темы аутоагрессии в рамках форум-театра, студенты понимают, что аутоагрессия – это не выход решения проблемы. В процессе у студентов приходит осознание того, что всегда можно найти выход из сложившейся трудной ситуации, активизировать свои внутренние силы, чтобы справиться с проблемами.

Психологами Центра реализуются групповые программы для поддержания психологического здоровья студентов. К ним относятся тренинги, направленные на нахождения ресурсов с трудных жизненных ситуациях (например, тренинг «Ресурсы сопротивляемости личности трудным жизненным ситуациям», «Антистресс», Арт-терапевтический тренинг, адаптационный семинар-тренинг для студентов 1 курса; Мастер-классы: «Экзамен без стресса», «Пойми меня»).

Оценка риска суицида является одной из трудных задач и отмечается всеми специалистами, которые занимаются данной проблематикой. Для этой цели применяется скрининговые методики и на сегодняшний день число таких методик велико, они отличаются простотой, быстротой и эффективностью в использовании. Понятно, что полагаться только на результаты этих методик нельзя, они требуют критического осмысления, при этом важно оценивать состояние человека в динамике.

В настоящее время существуют различные методические подходы к диагностике суицидального поведения, основанные на оценке отдельных факторов суицидального риска – внешних (средовых) и внутренних.

Первый подход, назовем его традиционный, направлен на оценку уровня тревоги, депрессии, суицидальных переживаний. Поэтому начать обследования всех студентов можно с выявления уровня депрессии, потому что именно депрессия – основа суицидального поведения примерно в 60 % случаев. Для этого применяются методики Аарона Бека – «Шкала депрессии». Ядром суицидального желания является чувство безнадежности, для чего можно использовать «Шкалу безнадежности» для оценки степени суицидального риска. Высокий показатель по этой шкале почти всегда свидетельствует о наличии суицидальных мыслей. Все опросники суицидального риска Аарона Бека, отличаются внутренней согласованностью и высокой надежностью, в зарубежной практике данные методики рекомендованы как первоочередные при оценке суицидального риска. Есть и другие опросники, тесты, но в каждом конкретном случае психологу нужно выбирать именно тот материал, который, по его мнению, будет соответствовать цели исследования, психологическим особенностям, возрасту испытуемого. Оценка внутренних факторов с помощью личностных опросников, часто связана с субъективизмом испытуемых, с представлением искаженной информации о своем состоянии, которая может быть как целенаправленной, так и неосознанной.

Второй подход основан на идеи о том, что основным фактором, способствующим формированию аутоагрессии является дисрегуляция эмоций, в результате чего, человеку трудно регулировать свое эмоциональное состояние в условиях стресса, при этом происходит нарастание негативного аффекта и как следствие, возникает склонность к суициду [2]. Исследователями были выявлены, что одновременно со сложностями регуляции эмоций у людей с суицидальными рисками происходят и специфические изменения познавательных процессов, таких как внимание и память. Отмечается, что проблемы, возникающие в этой

сфере, приводят к снижению способности решать проблемы, появлению чувства безнадежности и как следствие - к суицидальным реакциям.

Также исследователями (Williams J., 1986; Becker E. et al., 1999) отмечается нарушение процессов автобиографической памяти, которая важна при работе со студентами для актуализации позитивных событий, когда они могли раньше справляться с трудными жизненными ситуациями. Показано, что лица с суицидальными наклонностями демонстрируют повышенный интерес и пристальное внимание на информацию, связанную с темой смерти и самоубийства [5, 6].

Поэтому для более углубленного психологического обследования русскоязычных студентов мы рекомендуем применять Методику экспресс-диагностики суицидального риска «Сигнал» (продукция ООО «Иматон»), которая относится к объективным личностным тестам с опорой на объективные психофизиологические показатели, которая делает его результаты более достоверными [2].

Психологи Центра активно проводят индивидуальное психологическое консультирование студентов с применением метафорических ассоциативных карт и методов арт-терапии.

Выводы. Таким образом, мы пришли к выводу, что проблема профилактики деструктивного, аддиктивного и делинквентного поведения среди студентов является актуальной и приоритетной задачей для психологической службы вуза. Программа, реализуемая в Центре социально-психологического сопровождения студентов ННГУ, включает в себя первичный, вторичный и третичный уровни профилактики социально-психологической дезадаптации и аутоагрессивного поведения студентов.

Целями первичной профилактики являются повышение уровня осведомленности студентов о возможностях получения помощи в трудных жизненных ситуациях (ТЖС) (в ситуациях повседневности, кризисной, экстремальной) в Центре социально-психологического сопровождения студентов и выявление студентов с выраженной социально-психологической дезадаптацией и депрессивностью.

Вторичная профилактика направлена на психологическое сопровождение студентов, находящихся в группе риска.

Третичная профилактика включает в себя психологическое сопровождение и реабилитация после аутоагрессии, взаимодействие с психиатром, профилактика развития стрессового расстройства у пострадавшего, релаксационные мероприятия.

Литература:

1. Дунаева Н.И., Баранова Ю.М. Роль центра социально-психологического сопровождения студентов в процессе адаптации к обучению в вузе // Психология XXI века: вызовы, поиски, векторы развития: сб. материалов Всерос. симпозиума психологов / под общ. ред. Д.В. Сочивко – Рязань: Академия ФСИН России, 2020. – С. 733-740.

2. Зотов М.В. Методика экспресс-диагностики суицидального риска «Сигнал»: методическое руководство / М.В. Зотов, В.М. Петрукович, В.Н. Сысоев. – 3-е издание. – СПб.: ИМАТОН, 2016. – 24 с.

3. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко; АПН СССР. – Москва: Педагогика, 1989. – 524 с.

4. Шутова Н.В., Баранова Ю.М. "Возможности Форум-Театра" в регулировании кризисных состояний личности // Актуальные проблемы психологической практики в силовых структурах: кризисные состояния личности. Нижний Новгород: ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2020. – С. 51-54.

5. Williams, J.M.G., & Broadbent, K. (1986). Autobiographical memory in suicide attempters // Journal of Abnormal Psychology, 1986, Vol. 95, pp. 144-149.

6. Becker et al. Explicit memory in anxiety disorders // Journal of Abnormal Psychology, 1999, Vol. 108, № 1, pp. 153-163.

Психология

УДК 159.9

соискатель ученой степени кандидата психологических наук Дьяченко Елена Николаевна
АНО ДПО «Институт Психологии творчества Павла Пискарева» (г. Санкт-Петербург)

ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ИССЛЕДОВАНИЯ ИДЕНТИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

Аннотация Представлен обзор диагностических методов, направленных на выявление психических явлений, процессов и свойств, феноменологически связанных с исследованием идентичности подростков, оставшихся без попечения родителей. Приводится общая характеристика методик психологического сопровождения личности подростка, переживающего кризис идентичности.

Ключевые слова: идентичность, диагностика идентичности подростка, структура идентичности подростка.

Annotation. An overview of diagnostic methods aimed at identifying mental phenomena, processes and properties that are phenomenologically related to the study of adolescent identity is presented. The general characteristics of the methods of psychological support of a person experiencing an identity crisis are given.

Keywords: identity, diagnosis of a teenager's identity, structure of a teenager's identity.

Введение. Общемировые факторы связанные с процессом глобализации и развитии информационных сетей мирового масштаба повышают интерес к феномену поиска идентичности как инструмента организации психической активности человек и поведения. У современной молодежи появляются задачи самоопределения и решения жизненных вопросов в связи с поиском личностной идентичности на фоне новых актуальных проблем, связанных с появлением в Общемировом пространстве темы трансгуманизма, трансгендеров, сурrogate материнства, появления официального статуса однополых браков и т.д. Многомерный мир порождает необходимость упорядочивания информации для адаптации личности в сложном, постоянно меняющемся окружающем пространстве с новыми нечеловекомерными масштабами, скоростями. Актуальна проблема инфантилизации подрастающего поколения: период детства продляется, присутствует низкая мотивация достижений, стремление к самоактуализации также снижается. Для подростка, находящегося в сиротском учреждении эти вопросы являются первостепенными, проблема формирования идентичности

детей-сирот стоит более остро, чем у их сверстников в связи с отсутствием семейной поддержки и наличия множества трудностей при адаптации к социуму [1].

Изложение основного материала статьи. Для изучения развития, формирования идентичности личности подростка, и раскрытия состояния нормативного возрастного кризиса подростка, необходимо сделать акцент на методах исследования данного феномена. В современном профессиональном сообществе представлен широкий выбор исследовательских методов диагностики идентичности личности подростка. В данной статье рассмотрены психологические методы исследования идентичности, формы и методы сопровождения личности, переживающей кризис идентичности, дана общая характеристика диагностического инструментария.

Базовые принципы психологического исследования следующие:

– необходимость проведения исследования с помощью валидных, адаптированных, надежных и точных методик, отражающих соответствие метода предмету исследования. Необходимо также оценить измерение данной характеристики и насколько измерение отражает влияние других факторов;

– объективность, как возможность воспроизводить стабильную повторяемость данных в исследовании и необходимость минимизировать влияние личности самого исследователя;

– достоверность, как необходимый фактор постоянства в получении результатов и понижения влияния случайных факторов на измерение [3];

– необходимость опоры экспериментального исследования на общетеоретические положения основных направлений в психологии таких как психоанализ, символический интеракционализм, когнитивизм и интегративный подход;

– феноменологической близости понятия идентичности с Я-концепцией [6], [4], возможность использования описательных методов психодиагностики как понятия идентичности, так и Я-концепции:

1) когнитивного компонента «образа Я», к которому относится содержание представлений о себе;

2) эмоционально-ценностного (аффективного) компонента как переживаемого отношения к себе в целом (общее принятие или непринятие себя) и к отдельным сторонам своей личности, деятельности и т. п.; к этому компоненту, другими словами, относят систему самооценок;

3) поведенческого компонента, характеризующего проявления «Я» в поведении, в том числе в речи, высказываниях о себе.

Совокупностью этих характеристик является понятие «идентичность», которая характеризуется как внутренняя цельность, последовательность, согласованность, преемственность и устойчивость во времени. Подросток отвечает на вопрос «Кто Я?», «Каковы мои ценности и убеждения?». Это соответствует пятой стадии в эпигенетической теории Э. Эриксона [13], когда формируется внутренняя устойчивость. Подросток на новом уровне решает конфликты предыдущих возрастных кризисов, появляется возможность исправить неблагоприятный опыт детства. Однако для детей из детского дома это шанс часто не используется, так как обычно ему не удается обрести веру в окружающих людей и доверие к миру в целом, не удается достичь самостоятельности, стать инициативным, потому что у ребенка из детского дома, как правило, нет свободы даже профессионального выбора, выбора дальнейшей программы обучения, места жительства и т.п. [1]. Возможным итогом является либо сформированная идентичность, либо путаница ролей [13].

Исходя из вышеизложенного выбор методов обусловлен целями диагностического исследования феномена идентичности подростков:

– проведение психологического диагностического исследования психоэмоционального состояния, высших психических функций и мотивационной сферы личности;

– оценка структуры кризисного фактора и выявление возможностей для реабилитации;

– определение психологического реабилитационного потенциала;

– формулировка психологического экспертного заключения;

– оценка результатов психодиагностического исследования [10], [12].

Психодиагностические методики можно разделить на несколько основных групп [8], [9]:

1. Беседа. Один из самых распространенных способов для диагностики социальной компетенции личности подростка может проходить в разных вариантах, таких как свободная, структурированная, полуструктурированная, слабо структурированная беседы, дискуссионный диалог, в диалогичности, с возможностью получать в дополнение невербальную информацию. К примеру, стандартизированная беседа [8], направленная на внешний мир;

2. Наблюдение за поведением и деятельностью. Стандартизированные карты, схемы требуют высокой квалификации в связи со многозначностью данных областей исследования, осложненная тем, что одна и та же психологическая характеристика может проявляться по-разному [8];

3. Анализ продуктов деятельности как результат творчества, но данный метод для исследования феномена идентичности, как способа получения данных достаточно узок и в публикациях не представлен;

4. Метод описаний или полуструктурированных методик. Например, тест М. Куна и Т. Макпартленда «Кто Я?», интервью Дж.Марсиа. Распространены варианты сочинений, свободных описаний с указанием темы.

5. Проективные методы такие как ТАТ или тест Роршаха, тест неоконченных предложений А. Танглера и А. Пейна и т.д. Тест Люшера стоит в стороне от данных методик, не всеми авторами рассматриваясь как проективный. Объединяет данную категорию методов возможность выявления бессознательных тенденций, они защищены от намеренных искажений. К проективным методам можно отнести кривые методы рисуночных тестов, таких как «Человек под дождем», «Рисунок несуществующего животного» и т.д. Проведенные исследования [8] показали, что в рисунке подростки выражают теорию или концепцию, что искажает диагностику чувств и переживаний. Усугубляется применение этого метода критичностью к своему творчеству, когда дети отказываются его выполнять;

6. Стандартизированные методы – тесты-опросники, показывающие достаточную надежность, например тест Кеттела, шкала «Я концепции» Тенниси, ММРП (подростковый вариант), метод репертуарных решеток Келли и многие другие;

7. Метод прямого шкалирования. К этому способу получения данных относятся многочисленные методы графических шкал, например знаменитая шкала Дембо - Рубинштейн, рейтинговые методы и т.п. Метод надежный, ему характерна простота проведения, малые временные затраты, возможность многократного использования с одним и тем же испытуемым и т.п., но достаточно

субъективный, так как подросток сообщает то, что хочет, нет глубины проникновения в психологическую жизнь ребенка и возможности раскрытия защитных механизмов психики.

В проведении ряда тестов важно учитывать состояние подростка. Подростки могут сознательно искажать данные ответов, фальсифицируя результаты. Могут проявлять настороженность, недоверие, что создает трудности в интерпретации полученных результатов. Важно заинтересовать ребенка, все-таки подросток еще недостаточно повзрослел, его можно увлечь, привлечь внимание оригинальностью подачи теста и получением одобрения со стороны педагога или психолога. Необходимо правильно выбрать время тестирования, учитывая функциональное состояние детей. Трудности выполнения ряда тестов или коррекционных заданий бывают связаны с вызываемыми ими состояниями монотонии. Особенности развития речевой сферы, в том числе существующие здесь половые различия, необходимо иметь в виду при использовании некоторых диагностических приемов, в частности метода свободных описаний, незаконченных предложений [8].

Соответственно, в экспериментальных исследованиях мы используем теоретическую модель структуры кризиса идентичности, включающую в себя: 1) когнитивный компонент – осознанная самоидентификация; 2) аффективный компонент – эмоциональное отношение к себе и к своему групповому членству; 3) смысловой компонент – ценности и установки. Мы исходим из убеждения, что кризис рождает личность менее конфликтную, свободную от прошлого, менее привязанную к своим обусловленностям и к стадной ментальности, более здоровую и целостную. Именно кризис рождает все лучшее в человеческом. Стресс является реакцией напряжения, которая не всегда приводит к повреждениям в организме (Л. Гаркави, М. Уколова, Л. Квакина). Повторный стресс, когда он протекает в допустимых границах, приводит к привыканию (реакция адаптации), повышению стрессустойчивости (реакция тренировки) [11].

Физиолог Г.И. Косицкий рассматривает четыре этапа развития стресса и определенные закономерности [3]:

1. Фаза мобилизации относится к нормальной, рабочей стадии, когда происходит мобилизация, повышение активности и внимания. Это необходимый этап тренировки организма по отношению к стрессу и повышения его сопротивляемости, на данном этапе силы человека экономятся.

2. Когда проблема не решена, то в результате избытка отрицательных эмоций таких как агрессия и гнев происходит развитие фазы «стеннической отрицательной эмоции», что приводит к ослаблению организма.

3. «Астеннические отрицательные эмоции» в основе имеют отрицательные эмоции упаднического характера, когда проявляется неверие выхода из сложной ситуации с чувством тоски и отчаяния.

4. На четвертой фазе происходит полная дезорганизация и смирение с поражением. Невроз и срыв приводят к депрессии, психосоматическим заболеваниям.

Последние три этапа развития стресса – это зона кризисного состояния личности подростка, когда дети могут проявлять три типа реакции на размещение в интернате:

Первый тип реакции – «Ничего не происходит» или «замирание» [2]:

С данной стратегией поведения поначалу никаких проблем в связи с тем, что ребенок не осознает, что у него полная перемена статуса, возникает реакция шока и отрицания. Присутствует эффект новизны, часто условия жизни улучшаются, ребенок накормлен, находится в чистом окружении. Через некоторое время могут появиться первые конфликты, происходит привыкание и осознание непоправимой потери своего дома и связей с родными, какие бы они не были, с друзьями. Таким образом можно наблюдать появление агрессии, истерик, ухудшение сна, школьная успеваемость падает. После прохождения стадий горевания поведение постепенно нормализуется.

Второй тип реакции – это использование стратегии нападения. Можно наблюдать мощную агрессию протеста в результате изъятия из семьи, дети захватывают лидерство, стремясь утвердиться и защитить себя. Через некоторое время реакция первой остротой агрессии смягчается, дети начинают скучать и искать сочувствия и жить иллюзиями и надеждами, что они вернуться обратно.

Третий тип реакции относится к адаптивной стратегии, когда ребенок, несмотря на растерянность и грусть, знакомится с новой обстановкой и усваивает новые правила общежития. В результате, дезориентация быстро исчезает и они начинают видеть хорошие моменты в жизни. Таких детей характеризует уравновешенность, оптимизм и приспособляемость, поведение достаточно уверенное и ровное.

Таким образом важно учитывать копинг-стратегии для того, чтобы характеризовать ребенка посредством перечисленных выше методик диагностики.

Выводы. В завершении важно указать, что при эмпирическом исследовании кризисной личности феноменологического описания недостаточно, желательно не просто дать описательную характеристику обследуемого подростка на данный момент времени, но и прогноз развития компенсаторных функций, прогноз поведения в разнообразных жизненных ситуациях для понимания истинной природы поступков ребенка. Необходимы профессиональные практические рекомендации для дальнейшей психологической работы, которые не останавливаются на достигнутых выводах психодиагностических исследованиях экспертов [2].

Литература:

1. Дьяченко Е.Н. Становление идентичности подростка, воспитывающегося вне семьи. / Международный журнал медицины и психологии». – №2, 2020 г.
2. Капилина (Пичугина) М.В., Панюшева Т.Д. Приемный ребенок: жизненный путь, помощь и поддержка. – М.: Ника, 2015. – 432 с.
3. Козлов В.В. Социальная и психологическая работа с кризисной личностью. Методическое пособие. – Москва, 2001
4. Маслоу А. Самоактуализация / Психология личности. Тексты. / Ред. Гиппенрейтер Ю.Б., Пузырей А.М., 1982. – С. 108-117.
5. Психотехнологии в социальной работе / Ред. Козлов В.В. – Ярославль, 1997. – 164 с.
6. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию: становление человека. Пер. с англ. – М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 480 с.
7. Роджерс К.Р. Клиентоцентрированная терапия. Перевод с английского. – М.: «Рефл-бук», К: «Ваклер» 1997. – 320 с.
8. Толстых Н.Н., А.М. Прихожан. Психология подросткового возраста: учебник и практикум для академического бакалавриата. – Москва: Издательство Юрайт, 2019. – 406 с.

9. А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых Психология сиротства. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2005. – 400 с.
10. Практикум по психодиагностике. Конкретные психодиагностические методы. – М.: МГУ, 1989. – 176 с.
11. Сандомирский М. Как справиться со стрессом. – М., 1995. – 147 с.
12. Словарь-справочник по психологической диагностике. / Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов. – Киев., 1989. – 200 с.
13. Эриксон Э. Восемь возрастов человек. / Психология развития: Хрестоматия / Под ред. кол-ва каф. психологии развития и диф. психологии. – СПбГУ. – СПб. – С. 57-95.

Психология

УДК 159.9

соискатель Зорина Наталья Николаевна
Институт психологии творчества (г. Москва)

ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация. Тема эмоционального интеллекта и способов его развития поднимается в практическом и теоретическом аспектах. Так, популярны тренинги по развитию эмоционального интеллекта, а также статьи, посвященные путям и методам его развития. Появляются новые профессии специалистов по развитию эмоционального интеллекта. При этом, все еще актуален вопрос о том, возможно ли вообще развитие эмоционального интеллекта. Этим и другим вопросам посвящена статья.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, социальный интеллект, тренинг, психотерапия, арт-терапия, нейрографика.

Annotation. The topic of emotional intelligence and ways of its development is considered in practical and theoretical aspects. Trainings on the development of emotional intelligence are popular, as well as articles on the ways and methods of its development. New professions of specialists in the development of emotional intelligence are emerging. At the same time, the question of whether the development of emotional intelligence is possible at all is still relevant. The article is devoted to these and other questions.

Keywords: emotional intelligence, social intelligence, training, psychotherapy, art-therapy, neurography.

Введение. В современном мире очевидна актуальность темы развития эмоционального интеллекта - как среди профессиональных психологов, педагогов, помогающих практиков, так и среди менеджеров организации, управленцев, работников тренинговых компаний и т.д. Кроме того, можно заметить, что тема эмоционального интеллекта и способов его развития поднимается как в практическом аспекте (эксперименты по развитию эмоционального интеллекта, пути развития эмоционального интеллекта) так и в теоретическом поле. Теоретики и практики задаются вопросами: возможно ли в принципе развивать эмоциональный интеллект, или он является некоторой врожденной (относительно устойчивой) способностью; возможно ли существенно повлиять на уровень развития эмоционального интеллекта во взрослом возрасте, или возраст развития эмоционального интеллекта ограничен периодом раннего детства?

Тема развития эмоционального интеллекта актуальна, в том числе, потому, что существуют исследования, обнаруживающие взаимосвязанность уровня эмоционального интеллекта человека и его успешности. В этом аспекте, однако, необходимо отделять эмоциональный интеллект от социального интеллекта, чему в современном мире также посвящено немало теоретических исследований.

Мы, приступая к рассмотрению темы возможностей развития эмоционального интеллекта, отметим, прежде всего, двойственность подходов к пониманию природы эмоционального интеллекта. Так, согласно первому подходу (Д. Майер), эмоциональный интеллект представляет собой относительно устойчивую (врожденную, наследуемую) способность, в связи с чем его развитие ограничено. Согласно второму подходу к пониманию природы эмоционального интеллекта, он представляет собой приобретаемый навык, который можно развивать как в детском, так и во взрослом возрасте (об этом пишут как Д. Майер, так и Д. Гоулман, причем первый упоминает не эмоциональный интеллект, а “эмоциональные знания”, “эмоциональную информацию”).

Изложение основного материала статьи. Вопрос об оптимальном возрастном периоде развития эмоционального интеллекта сегодня все еще открыт. Так, ряд авторов (Д. Готман, В.К. Загвоздкин, Е.А. Сергиенко, И.И. Ветрова, Т.Ю. Кудряшова) оптимальным сенситивным периодом с точки зрения развития эмоционального интеллекта считают детство (как правило, программы развития эмоционального интеллекта существуют в структуре программ дошкольного образования). Другие авторы полагают, что оптимальный период развития эмоционального интеллекта – подростковый возраст (Г.М. Бреслав, И.Н. Андреева, Ю.В. Давыдова). Существует также точка зрения (Д. Гоулман, Д.В. Люсин, М.А. Манойлова, О.И. Власова), согласно которой, фундамент эмоционального интеллекта действительно закладывается в детстве, однако эмоциональный интеллект можно развивать и во взрослом возрасте, вплоть до середины человеческой жизни, существенно влияя на уровень его развития.

Мы придерживаемся точки зрения, согласно которой, эмоциональный интеллект взрослого человека можно развивать, однако согласны с тем, что наиболее сенситивным периодом формирования фундамента эмоционального интеллекта каждого человека действительно является дошкольный возраст.

Сегодня тема развития эмоционального интеллекта представлена также в широком информационном поле, особенно - в англоязычном. Так, находим популярные статьи, посвященные конкретным способам и методам развития эмоционального интеллекта личности: “Что такое эмоциональный интеллект? 18 путей его развития” [11], “Улучшение и развитие эмоционального интеллекта” (этот материал представлен на сайте популярного тренера и мотивационного спикера Тони Роббинса [14]), “7 практических методов для улучшения вашего эмоционального интеллекта” [12] и т.д. Кроме того, находим также научные статьи, в которых, наряду с описанием методов развития эмоционального интеллекта, все еще присутствуют сомнения в принципиальной возможности его развития. Примером может быть статья Д. Нилз, Дж. Куолибах, М.Миколайчак, М.Хасенна “Повышение эмоционального интеллекта: как это возможно и возможно ли?” [13], в которой представлены данные экспериментальной методики развития эмоционального интеллекта

(цель исследования – понять, можно ли вообще повысить эмоциональный интеллект взрослого человека). В ходе исследования участники были разделены на две группы, к первой из которых применяли методы развития эмоционального интеллекта, в то время как члены второй группы продолжали жить обычной жизнью. Участники первой группы показали значительное повышение способности идентифицировать эмоции и управлять ими, причем через шесть месяцев экспериментаторы подтвердили устойчивость результата. В контрольной группе значительных изменений не наблюдалось. Эти данные свидетельствуют о том, что эмоциональный интеллект можно улучшить.

Приведенные выше статьи, в основном, представлены в информационном поле США. Об актуальности темы эмоционального интеллекта (а также возможности и способов его развития) в США пишет, в частности, И.Н. Андреева (отметим, что речь идет о 2004 г.): “В школьной практике США программа повышения эмоциональной грамотности впервые была широко использована в Хиллсбурге (Калифорния) и в Нью-Хэвэне. В настоящее время в американских школах используется более 150 различных программ повышения эмоциональной грамотности, известных под различными названиями: «тренинг жизненных умений», «социальное осознание», «решение социальных проблем», «социальная компетентность», «творческое разрешение конфликтов». Среди них одной из наиболее популярных является Программа Активизации Стратегий Альтернативного Мышления (Promoting Alternative Thinking Strategies, PATH). Она представляет собой план всеобщего эмоционального образования для дошкольников и младших школьников” [1, с. 25]. Основное направление данной программы это обозначение, распознавание собственных эмоций и эмоций других людей, развитие самоконтроля и управление эмоциональными состояниями, решение межличностных проблем и конфликтов. У учащихся, прошедших эту программу, отмечался не только высокий уровень способностей к распознаванию эмоций и связанных с ними проблем, но и высокий уровень к пониманию социальных проблем вообще [1]. У них был также отмечен рост эмпатии, снижение агрессивности, повышение внимательности к собственным эмоциям, а также к эмоциям других людей. Кроме того, учащиеся, прошедшие программу Активизации стратегий альтернативного мышления, нацеленную, прежде всего, на развитие эмоционального интеллекта, проявляли более высокий уровень развития социального интеллекта. Это позволяет говорить о связанности социального и эмоционального интеллектов, а также – о связанности социальных и эмоциональных навыков. Примечательно, что сегодня существуют специальные программы по повышению эмоционального и социального интеллектов (как связанных феноменов).

Так, на проведенной в России международной практической конференции «Работающий эмоциональный интеллект в бизнесе и образовании» профессор Д. Антоянцяца, эксперт в области социально-эмоционального образования, отметил, что дополнительное социально-эмоциональное образование положительно влияет на результаты обучения. В частности, повышению учебной успеваемости способствует формирование социально-эмоциональных навыков, улучшение отношения к себе, к другим и к школе, положительное поведение в классе. Так, Д. Антоянцяца полагает, что социальным и эмоциональным навыкам можно научиться (то есть, существуют возможности для их развития). Социально-эмоциональное образование, по мнению эксперта, может проводиться не в виде отдельного предмета, а реализовываться учителями на всех занятиях, на каждом уроке. Роль учителя состоит не только в том, чтобы преподавать содержание частного предмета, но и в том, чтобы обучать социально-эмоциональным навыкам и создавать поддерживающую среду [5].

Другая участница конференции, профессор психологии и педагогики Антонелла Де Амико, упомянула о важности комплексного подхода в развитии эмоционального интеллекта и создания эмоционально-интеллектуальной образовательной среды, в которой развитию эмоционального интеллекта способствуют не только само обучение, но и физическое пространство, в котором проводится обучение, а также атмосфера, в которой оно проводится. Участие эмоционального интеллекта в процессе обучения, по мнению А. Де Амико, гарантируется такой эмоцией, как интерес. Наличие интереса как у учащегося, так и у преподавателя, положительно влияет на качество обучения, а также на создание “эмоционально-интеллектуальной образовательной среды”. Родители также формируют эмоционально-интеллектуальную среду, поэтому родителей необходимо вовлекать в процесс развития эмоционального интеллекта детей [5].

В настоящее время в российском пространстве создаются программы по развитию эмоционального интеллекта с дальнейшим внедрением их в государственные образовательные учреждения. Примером этого является реализация программы «Навыки XXI века» (Е. Хаустова) [5], «Опыт обучения на программах развития ЭИ педагогических коллективов» (А. Муратова) [5], учебно-методический комплекс «Социально-эмоциональное развитие детей» (Е.А. Сергиенко) [10].

В отечественной педагогике программы развития эмоционального интеллекта разрабатывались, преимущественно, в рамках дошкольного образования, однако в последнее время подобные программы разрабатываются также для подростков и для взрослых, идет речь о профессиональной подготовке помогающих практиков в области развития эмоционального интеллекта (специалисты в области эмоционального интеллекта, тьюторы эмоционального интеллекта и т.д.). Так, существуют программы обучения экспертов по развитию Soft skills и EQ (В.Шиманская, проект SKILLFOLIO [8]), программы обучения по ЭИ международного центра «Креативные технологии консалтинга» [6].

Анализируя литературу и события по теме эмоционального интеллекта, обнаруживаем, что вопросы повышения эмоционального интеллекта в зарубежном научном пространстве актуализируются, кроме того, в связи с влиянием уровня развития эмоционального интеллекта человека на его психическое и физическое здоровье, характер социальных отношений, производительность труда.

В отечественном научно-практическом поле развитие эмоционального интеллекта - не только психолого-педагогическая задача: так, вопросы эмоционального интеллекта все чаще рассматриваются в рамках управленческих и бизнес-тренингов, разрабатываются специальные программы, направленные на развитие эмоционального интеллекта руководителей и управленческого персонала, рекрутеров и т.д. Также создаются цифровые платформы, приложения для развития эмоционального интеллекта – как в области образовательной, профессиональной деятельности, так и адаптированные для ежедневного домашнего индивидуального применения пользователями.

Отметим, что в русскоязычном научном и практическом пространстве ощущается недостаток исследований связи эмоционального интеллекта с уровнем субъективного благополучия, психического и физического здоровья человека, ощущением им счастья. Педагогические исследования характера и путей развития эмоционального интеллекта детей также, как правило, не содержат элементов лонгитюдного

изучения благополучия этих детей во взрослом возрасте. Мы полагаем, что упомянутый аспект темы эмоционального интеллекта требует глубокого изучения и развития, в связи с чем также можно говорить о популяризации конкретных методов повышения эмоционального интеллекта.

Как отмечают Р.Д. Робертс и др. [9], вопросы развития эмоционального интеллекта рассматриваются сегодня в двух основных аспектах: в аспекте онтогенеза человека (понимание собственных эмоций, переживаний, способность управления ими и т.д.), а также в аспекте целенаправленного тренингового воздействия на уровень и характер развития эмоционального интеллекта (для чего применяются конкретные методы). Сферы, в которых исследование возможностей развития эмоционального интеллекта сегодня наиболее перспективно: клиническая и организационная психология, геронтопсихология, педагогика, образование, современные информационные технологии и т.д.

В настоящее время существуют различные пути организации внешнего целенаправленного воздействия, как на отдельные компоненты эмоционального интеллекта, так и на его общий уровень. Мы классифицируем эти пути следующим образом: тренинг (формирование навыка); групповая психотерапия (групповая проработка и проживание материала); индивидуальная психотерапия (индивидуальная проработка и проживание материала); консультирование; коучинг; самостоятельное развитие эмоционального интеллекта (статьи, книги, приложения, представленные в информационном пространстве).

При этом, С.П. Деревянко отмечает важность теоретического обоснования программ по развитию эмоционального интеллекта, выделяя наиболее целесообразные направления: поведенческое, когнитивное, гуманистическое. С.П. Деревянко также выделяет наиболее эффективные методы развития эмоционального интеллекта: арт-терапия, поведенческая и когнитивная терапии, игра, дискуссия [3].

В основном программы развития эмоционального интеллекта представлены в разрезе тренингов, которые направлены на развитие эмоциональной компетенции, и направлены в основном на когнитивную и поведенческую составляющие, то есть – на изменение поведения, формирование новых навыков, связанных с настоящим периодом жизни. Также работа направлена на осознание собственных эмоций, причин их появления, знакомство с эмоциями, способами управления ими, и, как следствие, - изменение поведения.

Однако, высокий уровень эмоционального интеллекта не всегда помогает справиться с аффектом, сильными эмоциями, как отмечают участники тренингов, руководители. На наш взгляд, это связано с тем, что в данных программах не уделяется внимание прошлому эмоциональному опыту, который активизируется в различных жизненных ситуациях, в которых поведение человека стереотипно. В связи с этим, возникает необходимость в создании таких программ, которые будут иметь комплексный подход к развитию эмоционального интеллекта. В данном случае имеется в виду учет прошлого опыта (разбор различных ситуаций прошлого и переживание «застывших» эмоций), а так же расширение знаний умений и навыков в использовании информации, которая содержится в эмоциях, для решения задач в настоящем. Иными словами, в работе, направленной на развитие эмоционального интеллекта, нельзя обойтись без «ретроспективной составляющей» в виде анализа опыта и стереотипных реакций прошлого (что предполагает, в том числе, привлечение психотерапевтической практики).

Так, Е.Г. Гордеева отмечает положительное влияние клинической трансперсональной психотерапии на развитие как внутрличностного, так и межличностного эмоционального интеллекта участников, после прохождения групповой психотерапии [2]. При этом, Е.Г. Гордеева пишет, что в результате интенсивного отреагирования психологических травм, у некоторых участников происходил спад эмоциональной чувствительности. Однако, после завершения групповой психотерапии и индивидуальной психокоррекции произошло восстановление и развитие эмоционального интеллекта. Таким образом, можно сделать предположение о том, что создание программ, объединяющих психотерапию и тренинговый подход в области развития эмоционального интеллекта, возможно.

Интерес вызывают исследования, посвященные развитию эмоционального интеллекта у людей, страдающих психическими расстройствами, с помощью арт-терапевтических методов. Так, Н.Р. Назарова, отмечает, что у пациентов с шизофренией и психическими расстройствами в результате органического заболевания головного мозга, произошло увеличение общего уровня эмоционального интеллекта за счет улучшения таких показателей как эмоциональная осведомленность и управление собственными эмоциями [7].

Говоря об арт-терапевтических методах, нельзя не упомянуть о проведенном нами исследовании по развитию эмоционального интеллекта с помощью метода Нейрографика. Данный метод арт-терапевтический, коучинговый метод появился сравнительно недавно и нуждается в научном обосновании, однако, несмотря на это, нейрографика получила широкое распространение и популярность в среде специалистов помогающих практик (психологов, психотерапевтов, коучей, врачей). Подробные результаты исследования были освещены автором в статье «Применение нейрографики для развития эмоционального интеллекта личности» [4]. Здесь же мы можем отметить, что полученные данные и анализ результатов исследования показали положительную динамику роста всех компонентов эмоционального интеллекта испытуемых, что привело к росту общего уровня эмоционального интеллекта почти каждого участника исследования.

В связи с вышеуказанным, можем сделать вывод, что нейрографика способствует развитию эмоционального интеллекта, а также подтвердить идею о том, что эмоциональный интеллект действительно развивается в результате целенаправленного воздействия. Также необходимо отметить, что в результате исследования проявился психотерапевтический эффект нейрографики, о котором изначально не заявлял автор метода. Объяснить это можно тем, что в процессе исследования испытуемым предлагались нейрографические техники, в результате применения которых они сталкивались со своим прошлым опытом, который вызывал в них сильные негативные переживания. При этом, несмотря на то, что работа происходила с актуальными жизненными задачами, темами, эмоциями и переживаниями, связанными с ними, имели свои корни в детском, подростковом или более позднем опыте испытуемого. В процессе рисования, рефлексии, беседы испытуемые смогли отреагировать эмоции прошлого опыта. Конечно, этот феномен еще требует дальнейшего изучения, исследования и научной верификации его эффективности по ряду направлений (психотерапия, психиатрия, коучинг, педагогика).

Выводы. Подводя итог написанному выше, можем сделать следующие выводы:

1. Вопрос о принципиальной возможности развития эмоционального интеллекта все еще актуален как в отечественной, так и в зарубежной научной среде. При этом, большинство исследователей (теоретиков и

практиков) полагают, что эмоциональный интеллект развить можно, он не является раз и навсегда данным. Существует дискуссия о методах развития эмоционального интеллекта.

2. В настоящее время существует множество методов развития эмоционального интеллекта; изучение путей развития эмоционального интеллекта привело к формированию особого направления помогающей практики – “специалист эмоционального интеллекта”, “тьютор эмоционального интеллекта”, “эксперт эмоционального интеллекта”. Иными словами, появилась новая профессия практика, помогающего клиенту развивать эмоциональный интеллект.

3. Если раньше существовал, преимущественно, только тренинговый формат развития эмоционального интеллекта, то сегодня существуют различные пути: от группового тренингового формата – до индивидуального, вплоть до психотерапии.

4. В процессе развития эмоционального интеллекта применяются как методы когнитивно-поведенческой терапии, направленной на формирование способностей, знаний, навыков, умений, привычек, так и методы арт-терапии, направленной на проработку собственной эмоциональной сферы. Также в процессе развития эмоционального интеллекта действенна работа с прошлым клиента, позволяющая ему снизить эмоциональное напряжение в отношении прошлого опыта, и, в результате – изменить эмоциональные реакции на подобные события настоящего и будущего.

5. Можно создавать программы развития эмоционального интеллекта, интегрирующие тренинговый (формирование знаний, умений, навыков) и психотерапевтический (групповой и индивидуальный) подходы.

6. Нейрографика как метод, родственная арт-терапии, а также проективная методика, показала хорошие результаты в развитии эмоционального интеллекта испытуемых (в рамках экспериментального исследования, проведенного автором статьи).

Литература:

1. Андреева И.Н. Возможности развития эмоционального интеллекта в процессе психологического тренинга / И.Н. Андреева // Психология и современное общество: взаимодействие как путь взаиморазвития: Материалы 4 международной научно-практической конференции, 10-11 апреля 2009 года, г. Санкт-Петербург: редкол. В.Н. Дежкин [и др.]. – Ч. 1. – СПб: СПбГУиП, 2009. – С. 24-26.

2. Гордеева Е.Г., Лосева И.В. Изменение коэффициента эмоционального интеллекта как следствие трансформационного воздействия клинической трансперсональной психотерапии. Текст: электронный // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izmenenie-koeffitsienta-emotsionalnogo-intellekta-kak-sledstvie-transformatsionnogo-vozdeystviya-klinicheskoy-transpersonalnoy> (дата обращения: 20.04.2021).

3. Деревянко С.П. Развитие эмоционального интеллекта в тренинговых группах // Психологический журнал, 2008. – № 2. – С. 79-84.

4. Зорина Н.Н. Применение нейрографики для развития эмоционального интеллекта личности. – Текст: электронный // Человеческий фактор: социальный психолог. – 2020. – 1 (39). – С. 331-342. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_42969605_53942239.pdf (дата обращения: 12.04.2021). – Режим доступа: Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU.

5. Конференция "Работающий эмоциональный интеллект в бизнесе и образовании". Текст: электронный // [официальный сайт]. – URL: <https://workingei.com/conf2017> (дата обращения: 26.04.2021)

6. Международный Центр КТК. Текст: электронный // [официальный сайт]. – URL: <https://mc-ktk.ru> (дата обращения: 26.04.2021)

7. Назарова Н.Р. Изучение возможностей арт-терапии в развитии эмоционального интеллекта при психических расстройствах. Текст: электронный // URL: https://artterapia.ru/izuchenie_vozmozhnostei_at_v_razvitiu_emoc_intellekta_pri_psih_rasstroystvah (дата обращения: 21.04.2021).

8. Программы обучения экспертов по развитию SOFT SKILLS И EQ. Текст: электронный // [официальный сайт]. – URL: <https://skillfolio.ru/softskills> (дата обращения: 26.04.2021).

9. Робертс Р.Д., Мэттьюс Дж., Зайднер М., Люсин Д.В. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2004. – Т. 1. – № 4. – С. 3-26.

10. Социально-эмоциональное развитие детей. Состав учебно-методического комплекса. Текст: электронный // URL: https://vbudushee.ru/UMK_SER_V22.pdf (дата обращения: 09.04.2021).

11. Ackerman C. What is Emotional Intelligence? +18 Ways To Improve It. Текст: электронный // [официальный сайт]. – URL: <https://positivpsychology.com/emotional-intelligence-eq> (дата обращения: 22.04.2021)

12. Braime H. 7 Practical Ways To Improve Your Emotional Intelligence. Текст: электронный // [официальный сайт]. – URL: <https://www.lifehack.org/articles/communication/7-practical-ways-improve-your-emotional-intelligence.html> (дата обращения: 22.04.2021)

13. Delphine N., iQuoidbach J., Mikolajczak M., Hansenne M. Increasing emotional intelligence: (How) is it possible? Текст: электронный // [официальный сайт]. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191886909000567> (дата обращения: 22.04.2021)

14. Robbins T. Improve and develop emotional intelligence. Текст: электронный // [официальный сайт]. – URL: <https://www.tonyrobbins.com/personal-growth/how-to-improve-emotional-intelligence> (дата обращения: 22.04.2021)

УДК 37.6

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
образования и развития Койчуева Лида Махсютровна

Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева (г. Карачаевск)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ТЬЮТОРСТВА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ

Аннотация. В данной статье исследуется психологический аспект тьюторства в процессе обучения детей. Одна из проблем, с которой сталкивается педагог при обучении детей, это небольшая степень заинтересованности некоторой части обучающихся. Задача преподавателя заключается в том, чтобы заинтересовать детей. Полученный багаж знаний будет полезен в будущем. Целью исследования является рассмотрение психологического аспекта работы тьютора в процессе обучения. В статье показаны возможности тьюторства для формирования творческих способностей детей. Работа тьютора действительно помогает любому обучающемуся осмысленно сделать выбор дальнейшей деятельности.

Ключевые слова: психология, тьютор, мотивация, образовательный процесс, преподаватель.

Annotation. The article examines the psychological aspect of tutoring in the educational process. One of the problems that a teacher faces in the current educational process is a small degree of student interest. The teacher should interest children in the knowledge they acquire. They can and should be useful in later life. The aim of the research is to analyze psychological aspect of the tutoring activity in the educational process. The practical significance of the research lies in the fact that the article shows the possibilities of tutoring for developing students' creative abilities, the use of distance learning for the formation of their creative abilities. The activity of a tutor effectively solves the problem of making the choice of any student meaningful.

Keywords: psychology, tutor, motivation, educational process, teacher.

Введение. История тьюторства уходит далеко в прошлое. Для наших учебных заведений она также не является новинкой. Конечно, тьютору в образовательном процессе в нашей стране раньше не уделялось должного внимания. Тем не менее, использование некоторых видов руководства замечается в проведении всевозможных форм обучения, в работе креативных учителей.

Актуальность темы. Сегодня развитие образовательной деятельности все чаще связано с инновациями. Это связано с трансформацией цели преподавания в образовательных учреждениях. Она тесно зависит от стремительной скорости формирования нынешнего социума. Огромную роль играет работа не учителя, а тьютора в время занятий, что является инновацией.

Тьюторство – это процесс, который формировался в истории вместе с методами обучения. Способам применения тьюторства около девяти столетий. Сейчас тьюторство становится более популярным в удаленных видах обучения. Оно во многом различается от очных видов [3].

Сейчас требуется восстановление обычной тьюторской формы, очного тьюторства.

Научная новизна исследования заключается в том, что в нем:

- определены основные понятия, раскрывающие сущность и содержание тьюторской позиции педагога;
- раскрыты теоретико-методологические основы формирования тьюторской позиции педагога.

Практическая значимость исследования состоит в том, что технология формирования тьюторской позиции педагога позволяет обеспечить школу педагогами, способными решать проблемы современного образования, ориентированного на построение тьюторских практик.

Главные задачи, поставленные в статье:

- дать понятие «тьютора» в образовательном процессе;
- проанализировать работу тьютора.

При работе над данной темой использованы методы теоретического анализа, обобщение и анализ источников по теме исследования.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время повышается значение тьюторства. Оно является результативной основой индивидуализации хода обучения. Нынешние тьюторы независимо составляют проекты. Они расширяют свой багаж знаний и вносят разнообразие в свою профессиональную работу. Они работают над своими образовательными проектами, имеющими комплект нужных компетентностей.

Образовательные стандарты основаны на интенсификации способов альтернативности, откровенности, практической устремленности образовательных программ. Нынешнему педагогу надо решить несколько необходимых задач:

- дать гибкое личностно-ориентированное обучение и развитие;
- формировать творческий дар детей;
- развивать умение получать знания индивидуально;
- располагать свежим педагогическим мышлением;
- уметь руководить педагогической работой в русле системно-деятельностного направления;
- уметь пользоваться инновационными технологиями.

Система наставничества (тьюторство), может разрешить эти задачи. Она может оптимизировать формирование обучающихся. Она может развить у них желание совершенствоваться, самим развиваться, реализовываться. Наставничество базируется на образце личностно-ориентированного образования. Тьюторство, дает возможность помочь обучающемуся в создании своего образовательного проекта [2].

Сегодняшняя дидактика анализирует тьюторство как универсальный метод, сосредоточенный на индивидуализации учебы. Применение тьюторских методов в обучении дает возможность:

- приумножить возможности профессиональной работы;
- создавать профессиональные компетенции;
- анализировать образовательные ресурсы обучающего учреждения для создания нового вида своей профессиональной работы.

Результатом общей деятельности педагога-тьютора и обучающегося является создание персонального или группового направления. Оно состоит из:

- разнообразных составляющих, нужных для всех обучающихся;

– разнообразных составляющих, избрание которых зависит от степени развития профессионально-ценностного направления обучающихся.

Итогом работы таких преподавателей является: повышение личностного развития, опыта, управления данными. Тьюторы добиваются подобных результатов при помощи построения своих индивидуальных проектов в преподавательской деятельности. Они применяют разнообразные источники образовательного потенциала учебного заведения для составления и реализации планов индивидуального созревания и самоопределения. При составлении проекта образовательного процесса, которым руководит тьютор, надо основать открытое образовательное пространство, ввести модульные программы обучения. Они должны быть направлены на самообразование и самокоррекцию [4].

Тьютор является не обучающий, а отдающий свой опыт учения.

Преподаватель может стать тьютором в области любой дисциплины только тогда, когда сам продолжает изучать не только способ обучения, но и сам предмет.

В педагогике тьютор – это принцип, сопутствующий, помогающий процессу самообразования. Это персональный образовательный поиск. Он реализовывает содействие разработке и выполнению своих обучающих проектов и программ. Тьютор – это наставник.

Работа тьютора направлена на психологию отношений в социуме. Он обязательно должен постигнуть психологические навыки. Ему должно быть комфортно в любом обществе. Он должен находить общий язык со всеми. От мастерства тьютора устанавливать связи и воздействовать на детей зависит эффективность его работы [5].

На занятиях хорошо действуют следующие формы тьюторства:

1. Индивидуальная тьюторская консультация – персональный вид тьюторского сопровождения. Это беседа с тьютором о важных проблемах, относящихся к формированию и учебе каждого обучающегося.

2. Групповая тьюторская консультация. На таких занятиях осуществляется тьюторское руководство личными обучающими проектами детей с одинаковыми увлечениями. Учитель-тьютор параллельно выполняет несколько форм деятельности: мотивационную, речевую и возвратную. Тему очередной тьюторской консультации лучше обсудить с тьюторантами в группе. Это формирует благосклонность, взаимопонимание и сотрудничество во время проведения консультации. Это поднимает эффективность консультации [3].

Компетентность – это планка, которую старается достичь специалист. Однако этот путь тернист и неопределен. Главными компонентами, обуславливающими грамотность преподавателя, являются его осведомленность и опыт в соответственном предмете. У него должен быть психологический дар, который позволит ему стать высококлассным мастером своего дела. Иначе говоря, он должен быть психологически готов овладеть своей специальностью [4].

Иногда, даже специалист высшей категории становится профессионально не соответствующим из-за психологического характера. И он не всегда может быть компетентным, в межличностных взаимоотношениях.

Таким образом, тьютору обязательно надо владеть психологическими знаниями.

Тьюториал – это деятельная работа в группе. Она направлена на развитие когнитивных, речевых и рефлексивных данных обучающихся. На этом групповом уроке используются методы диалогового и активного занятия. Тьюториал оживляет и делает разнообразным учебу. Тьюториал помогает активизировать познавательную работу обучающихся. Он содействует формированию креативных способностей. Он может побудить к использованию теоретических знаний на практике. Переговоры с носителями языка, даже телекоммуникационные, втягивают учащегося в языковое предметно-коммуникативное занятие, снабжая тем самым наиболее подходящими обстоятельствами для изучения языка [3].

Ведущими тьюториала являются тьюторы или педагоги. Они выполняют тьюторское сопровождение обучающихся. В некоторых случаях роль руководителей тьюториала выполняют старшеклассники, успешные в данной сфере знаний [2].

В конце года на тьюториале подводятся итоги работы.

Подобная деятельность содействует постижению детьми правил персональной и общей рефлексии. Она помогает также формированию мер оценивания итогов действительности персональной и общей работы.

Одними из действенных форм работы тьютора являются тренинги. Сейчас они всё энергичнее используются учителями и тьюторами. Это деятельные, ролевые и подражающие выступления, работа с цифровыми и печатными определителями, имитация, разбор некоторых обстоятельств и групповая дискуссия [3].

Предпочтение конкретных видов, способов и приемов тьюторской деятельности является личным избранием тьютора. Оно зависит от возраста школьника и от индивидуальных наклонностей тьютора.

Следует знать, что для того, чтобы проводить тренинги с учащимися требуются определенный багаж знаний и опыт.

Выводы. Таким образом, на сегодня во всех образовательных учреждениях специальность тьютора востребована. Тьютор это не просто руководитель образовательного учреждения. Он помогает обучающимся выстроить персональную образовательную программу при помощи набора натаскивающих занятий. Только тьютор может быть регулятором коллективных стараний преподавателей. Они нацелены на индивидуальные занятия и формирование учащихся.

Сутью тьюторского управления является специальная организация учителем обстановки осознания своими учениками индивидуальных образовательных предпочтений и поступков. И тьютор, и воспитатель знают, как помочь восполнить образовательный недостаток учащегося.

Воспитатель рассматривает с учащимся (студентом) его цели, как можно ему самому добиться их, какие методы выбрать, может. Он может «подтолкнуть» обучающегося, дать ему нужный совет.

Тьютор помогает обучающемуся самому составить план для разрешения своей проблемы. Он анализирует итоги его работы, поправляет его способы прохождения материала. Тьюторская и воспитательная работа очень нравится педагогу, ценящему и поддерживающему самостоятельность ученика. Ему нравится его инициативность и его владение личным предпочтением. Ему нравится его опора на собственные силы и ответственность за свое предпочтение [1].

Основным методом работы тьютора является постановка вопросов. Их очень много. Общим для них является то, что всякий тьюторский и менторский вопрос:

- во-первых, основывается на настоящей деятельности ребенка или видоизменяет ее;
- во-вторых, организывает обстановку предпочтения;
- в-третьих, обосновывает проблему предпочтения или метод деятельности.

Сегодня во многих образовательных учреждениях специальность тьютора и ментора востребована. Даже в общеобразовательных школах только введенная специальность тьютора показала себя с наилучшей стороны. Очень важно уяснить, что тьютор это не только администратор учебного заведения, помогающий детям создать личный образовательный проект при помощи комплекта обучающих курсов. Они не имеют особого выбора предметов. Именно школьный тьютор может быть координатором общих стараний учителей, сосредоточенных на индивидуализации учебы и формирования познаний обучающихся.

Литература:

1. Гаврилова С.В. Тьюторское сопровождение профильного обучения в современной школе / С.В. Гаврилова, Ю.Э. Дьяченко. – URL: <http://science.ncstu.ru/conf/past/2010/sc-potential/theses/ped/049.pdf>
2. Лепшокова Е.А. Структурные и семантические особенности фразеологических единиц в современном английском и русском языках / Е.А. Лепшокова. // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2020. – № 4 (182). – Часть 1 – С. 272-275
3. Лепшокова Е.А. Некоторые концептуальные положения организации дистанционного обучения иностранному языку на базе компьютерных телекоммуникаций / Е.А. Лепшокова // Традиции и инновации в системе образования: Материалы международного сборника научных статей. Выпуск XIX – Карачаевск: Издательство: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2020. – С. 109-114
4. Лепшокова С.М. Роль языка в поликультурном пространстве и его функции / С.М. Лепшокова // Английский язык и литература в полилингвальном мире: вопросы изучения и преподавания (XVI Кирилло-Мефодиевские чтения): материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Карачаевск: Издательство: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2020. – 347 с.
5. Тоторкулова К.А. Стратегии поведения родителей, воспитывающих агрессивного ребенка / К.А. Тоторкулова // Традиции и инновации в системе образования: Материалы XII международной научно-практической конференции – Карачаевск: Издательство: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2017. – С. 219-223

Психология

УДК 159.923.2

кандидат психологических наук, доцент Кузьменкова Ольга Валентиновна
 ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург);
студентка Ксенофонтова Валерия Вадимовна
 ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

СТРАТЕГИИ РАЗРЕШЕНИЯ ВНУТРИЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье представлена характеристика внутриличностного конфликта подростка, обусловленная его психологическими особенностями развития. Описана психологическая сущность внутриличностного конфликта. Выявлено проблемное поле стратегий разрешения внутриличностного конфликта старшего подростка. Определены пути формирования стратегий разрешения внутриличностных конфликтов подростков. Даны рекомендации родителям по разрешению внутриличностных конфликтов старших подростков: общение по принципу «здесь и сейчас», персонификация высказываний, искренность в общении, конфиденциальность, безоценочность.

Ключевые слова: старший подросток, внутриличностный конфликт, конфликтология, стратегии поведения.

Annotation. The article presents the characteristics of the adolescent's intrapersonal conflict, due to his psychological characteristics of development. The psychological essence of intrapersonal conflict is described. The problematic field of strategies for resolving the intrapersonal conflict of an older adolescent was revealed. The ways of forming strategies for resolving adolescents' intrapersonal conflicts are determined. Recommendations were given to parents on resolving intrapersonal conflicts of older adolescents: communication according to the principle of "here and now", personification of statements, sincerity in communication, confidentiality, non-judgmentalism.

Keywords: senior adolescents, intrapersonal conflict, conflict management, behavior strategies.

Введение. Внутриличностный конфликт – проблема, которая присутствует у любого человека в жизни хотя бы раз. Такие конфликты являют собой противостояние двух начал в душе человека, воспринимаемое и эмоционально переживаемое человеком, как значимая для него психологическая проблема, требующая своего разрешения и вызывающая внутреннюю работу, направленную на его преодоление. Для того, чтобы конфликт не перешел в болезненное психологическое состояние человека, нужно ответственно подойти к определению ведущей стратегии разрешения конфликта, и понять к какому виду стратегий она относится.

Сегодня наблюдается дефицит теоретических исследований в области психологии внутриличностного конфликта. При большом количестве публикаций, трудов, посвященных практическим аспектам конфликтологии, практически нет работ, в которых бы анализировались глубинные причины конфликтов и их влияние на жизнь индивида. В веке так же, как и в все чаще родители подростков обращаются к психологам по какой-либо проблеме, тесно связанной с внутриличностным состоянием ребенка. Исходя из этих данных, можно предположить, что проблема более глубокого погружения в психологическую сущность внутриличностных конфликтов достаточно актуальна. А следом за изучением сущности данной проблемы возникает потребность в изучении действенных и качественных стратегий разрешения конфликтов.

Цель статьи: обосновать сущность стратегий разрешения внутриличностных конфликтов старших подростков.

Изложение основного материала статьи. Исследования по проблеме стратегий разрешения внутриличностных конфликтов у подростков очень различны в своих описаниях, но их можно обобщить в одно выраженное представление и понятие о внутриличностном конфликте: как о событии, которое

неизбежно происходит в жизни каждого человека, как о ситуации, которая обязательно приведет к какому-либо финалу, выигрышному или к поражению.

Под разрешением внутриличностного конфликта понимается восстановление своего внутреннего мира, приход в норму и снижение остроты возникших противоречий. Решить конфликт можно двумя способами: деструктивным и конструктивным. При конструктивном решении появляется внутреннее душевное равновесие.

Выделяют несколько условий конструктивного разрешения конфликтов [10, 12]:

1. Осознание конфликта, осмысление ценностей и анализ причин возникновения данного конфликта.
2. Активность человека в разрешении данного конфликта.
3. Наличие мотивации и желания разрешить данный конфликт.

4. Ответственность, которую несёт личность за свой собственный внутренний конфликт и за определение причинно-следственной связи.

Деструктивный путь заключается в том, что человек отрицает какую-либо ценность, какой-либо устой в жизни, исключает его из сознания [6]. Пока вытесненная ценность или норма не беспокоит своего собственное внутреннее «Я», человек живет в спокойствии и комфорте с собой. Но как только эта норма вновь предстаёт перед личностью, происходит внутренняя борьба и человек вновь переживает внутриличностный конфликт.

На процесс разрешения конфликтов влияет так же возраст. Чем старше человек, тем глубже и эффективнее человек может анализировать ситуации из прошлого, сравнивая с тем конфликтом, с которым он столкнулся в данный момент [5].

У каждого человека разная реакция на конфликт. Одни начинают много размышлять над ситуацией, другие способны больше действовать, остальные начинают слушать свои эмоции и поступать более импульсивно [1, 4, 7].

Во время преодоления конфликтных ситуаций начинают вырабатываться средства психологической защиты. Это нормальный механизм психики. Эти механизмы нужны для того, чтобы контролировать свои эмоции, если пройденный человек опыт говорит о том, что последствия могут быть не всегда позитивные.

Для разрешения внутриличностных конфликтов важно:

- 1) установить факт такого конфликта;
- 2) определить тип конфликта и его причину;
- 3) применить соответствующий способ разрешения [8, 11].

Из всего сказанного можно сделать вывод, что внутриличностный конфликт является одним из самых сложных конфликтов, которые происходят в жизни человека. С таким видом конфликтов человек встречается первый раз в подростковом возрасте и на протяжении всей жизни. Анализируя приведенные понятия, можно понять, что существует несколько категорий конфликтов, которые различаются между собой, но основа любого внутриличностного конфликта две взаимозаменяемые и взаимоисключающие друг друга тенденции, а конфликт сам по себе имеет прямое отношение к деятельности человека, в ходе которой он может как появиться, так и разрешиться. Причины внутриличностного конфликта могут быть не только внутренними, но и внешними. Существуют два пути разрешения конфликтов деструктивный и конструктивный [2, 13]. Для того чтобы выбрать свой правильный путь разрешения, нужно выбрать определенную стратегию разрешения.

Одной из главных стратегий в разрешении таких внутренних конфликтов является принятие различных способов решения [3, 9]. К сожалению, в наше время, часто случается так, что родитель направляет своего ребенка только на один способ решения, а если он не получается, оставляет ребенка со своими конфликтами одного. Это создает условия для развития кризиса и невротических состояний у подростка. Родители, при нормальном восприятии проблем подростков, могут быть помощниками в решении внутриличностных конфликтов.

В старшем подростковом возрасте ребенок сам не может конструктивно решить свои внутриличностные конфликты. Он может воспользоваться такими стратегиями разрешения конфликтов, как уход от решения проблемы, отрицание существующего конфликта и ожидание того, что проблема решится сама, без какого-либо вмешательства. Но главной самостоятельной стратегией разрешения внутренних конфликтов у подростков является использование механизмов защиты.

Разрешение внутренних конфликтов личности подростков требует:

1. Быть с ребенком в момент его внутренних конфликтов и не оставлять его одного наедине со своими мыслями, чтобы подросток не начал заниматься самопоеданием и обвинением себя в сложившемся конфликте.

2. Уметь решать и не запускать свои собственные внутренние конфликты, чтобы в дальнейшем поделиться удачным опытом со своим ребенком.

3. Уделять внимание не на поведенческие проявления, а на внутренние, бессознательные. Часто подростки не могут ответить на вопросы самостоятельно, в чем причина внутреннего конфликта. Нужно помочь ребенку понять данную причину.

4. Учиться выстраивать адекватные, доверительные отношения, которые смогут удовлетворить личностные желания и потребности подростков и детей.

5. Создавать широкую психологическую службу, направленную на разрешение таких внутренних конфликтов подростков и обучению правильного поведения и влияния на детей и подростков.

Помимо родителей подростку в решении внутриличностных конфликтов может помочь психолог. Для удачной стратегии нужно следовать некоторым принципам:

Общение по принципу «здесь и сейчас»: многие подростки стесняются обсуждать свои личные проблемы и переживания, так как боятся показаться смешными. Вместо открытого разговора подросток начинает общаться общими фразами, углубляться в более широкие темы. Срабатывает механизм психологической защиты. Но основная задача, которая преследуется специалистом помочь подростку раскрыться, лучше узнать себя, стать самокритичным и показать, что он не объект для насмешек.

Персонификация высказываний: для более откровенного разговора подросток должен стараться не использовать безличных местоимений, тем самым исключая ответственность за свои слова и скрывая свою персональную позицию. Поэтому вместо «Большинство считают» нужно стараться говорить «Я считаю».

Искренность в общении: во время психологических консультаций по данной проблеме или даже обычного разговора нужно стараться не умалчивать о каких-то переживаниях, говорить искренне и правдиво.

Это правило показывает серьезность в намерениях решить проблему и уважение, в первую очередь, к самому себе.

Конфиденциальность: это правило используется не только по отношению к данной проблеме, но и в целом в психологии. Нужно в начале разговора предупредить, что все, что произносится подростком не выйдет за пределы комнаты или кабинета. Это способствует повышению искренности и открытости в разговоре.

Безоценочность: при обсуждении происходящего можно оценивать только поведение и поступки человека, но никак не саму личность.

Уважение говорящего: когда подросток начинает открываться, начинает чувствовать себя комфортно и спокойно, не нужно его перебивать, вставлять какие-либо реплики. Наоборот, нужно дать ему высказаться и только потом обсудить услышанное вместе.

Подводя общий итог сказанному, можно отметить, что старший подростковый возраст один из самых сложных периодов в переживании и преодолении своего внутреннего состояния. Большое количество внутриличностных конфликтов, которые возникают вследствие изменений, связанных с возрастом, с установками, моральными ценностями и принципами, должны быть решены максимально безболезненным способом.

Родителю или психологу следует помочь подростку сформировать конструктивный путь разрешения внутриличностного конфликта.

Выводы. Путем контент-анализа были выделены следующие характеристики внутриличностного конфликта и стратегии его разрешения: внутриличностный конфликт следует рассматривать как столкновение желаний в личности человека, когда часть личности отстаивает одни желания, другая часть личности их отвергает; внутриличностный конфликт лежит в бессознательном; под разрешением внутриличностного конфликта понимается восстановление своего внутреннего мира, приход в норму и снижение остроты возникших противоречий; решение конфликта может осуществляться двумя способами: деструктивным и конструктивным. Было выявлено, что при решении внутриличностных конфликтов вырабатываются определённые механизмы защиты, с помощью которых старший подросток пытается справиться с возникшим конфликтом. Для формирования конструктивной стратегии разрешения предлагаются различные методики и средства, такие как индивидуальная беседа, тест, тренинг личностного роста.

Литература:

1. Анцупов, А.Я. Конфликтология / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – М.: 1999.
2. Бабосов, Е.М. Конфликтология: учебное пособие / Е.М. Бабосов. – М.: ТетраСистемс, 2001. – 210 с.
3. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 2009.
4. Буртова, Е.В. Конфликтология: учебное пособие / Е.В. Буртова. – М.: 2002.
5. Волков, Б.С. Психология подростка / Б.С. Волков, – М.: 2002.
6. Внутриличностные конфликты современных старшеклассников / И.С. Почекаева, В.В. Вогулякова // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. Психологические науки. – 2019.
7. Гришина, Н.В. Психология конфликта / Н.В. Гришина. – СПб.: Питер, 2000.
8. Замедлина, Е.А. Конфликтология / Е.А. Замедлина. – М.: РИОР, 2005. – 4 с.
9. Козырев, Г.И. Введение в конфликтологию. / Г.И. Козырев. – М.: Владос, 1999.
10. Кузин, В.С. Психология / В.С. Кузин. – М.: Высшая школа, 2005.
11. Психологическая характеристика внутриличностного конфликта / Н.Е. Лобанова // Инженерные технологии и системы. Психологические науки. – 2011.
12. Уткин, Э.А. Конфликтология. Теория и практика / Э.А. Уткин. – М.: Экмос, 1998.
13. Фанталова, Е.Б. Диагностика внутриличностного конфликта / Е.Б. Фанталова. – М.: 2001.

Психология

УДК 159

кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики и технологий дошкольного и дополнительного образования Магомедова Замира Шахабудиновна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);
кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии Амирова Светлана Кировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);
кандидат педагогических наук, доцент, старший преподаватель кафедры иностранных языков и методики преподавания Демирова Лейла Имиралиевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала)

СПЕЦИФИКА КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация. В настоящей статье исследуется феномен коммуникативной компетентности современного преподавателя высшей школы. В статье даётся определение термина «коммуникативная компетентность» и показана роль коммуникативной компетентности в структуре профессиональных и личностных качеств современного педагогического работника, осуществляющего образовательную деятельность по программам высшего образования. Далее рассматривается структура коммуникативной компетентности и её взаимосвязь с другими профессиональными и личными качествами преподавателя вуза. В статье также представлены критерии оценки развития коммуникативной компетентности у педагогического работника современного

российского вуза. В заключительной части исследуется роль коммуникативной компетентности в процессе модернизации отечественной системы высшего профессионального образования.

Ключевые слова. коммуникативная компетентность, высшее профессиональное образование, профессиональные компетенции педагога, надпрофессиональные компетенции педагога, преподаватель.

Annotation. This article examines the modern higher education teacher's communicative competence phenomenon. It's first part defines the «communicative competence» term and examines place that communicative competence occupies in the structure of modern teacher's professional and personal qualities. Next, the structure of communicative competence and its relationship with other professional and personal qualities of a university teacher are considered. The third part of the article demonstrates the criteria for assessing the development of communicative competence in a modern Russian university teacher. The final part of the paper discusses the role that the development of this competence among modern teachers can play in the domestic system of higher professional education modernization process.

Keywords: communicative competence, higher professional education, professional competence of a teacher, supra-professional competence of a teacher, teacher.

Введение. В условиях модернизации отечественной системы высшего профессионального образования одним из важнейших требований к личности преподавателя является владение профессионально-педагогическим общением [1-3; 7-8; 11]. Данная ситуация подводит нас к необходимости охарактеризовать понятие «коммуникативная компетентность», в т.ч. применительно к профессиональной деятельности преподавателя высшей школы.

Изложение основного материала статьи. Коммуникативную компетентность мы с определённой долей уверенности можем определить как способность индивида слушать и принимать во внимание чужие взгляды. Она, кроме того, подразумевает определённую степень развития следующих умений:

- устанавливать и поддерживать контакты;
- вести переговоры;
- работать в команде;
- выступать на публике;
- справляться с разнообразием мнений студенческой аудитории;
- бороться с конфликтными ситуациями;
- вести дискуссию, защищать собственную точку зрения [8, с. 35-36].

Коммуникативная компетентность является одним из необходимых условий для успешного саморазвития преподавателя, осуществляющего профессиональную деятельность по программам высшего профессионального образования. Таким образом, она представляет собой одну из базовых составляющих успешной педагогической деятельности [11, с. 35]. При этом педагогический работник вуза зачастую находится в центре большинства коммуникационных процессов, имеющих место в его образовательном пространстве. Следовательно, трудно переоценить то значение, которое имеет степень развития его коммуникативной компетентности для обеспечения успешной образовательной деятельности.

Современная степень разработанности данной проблематики позволяет нам с определённой долей уверенности говорить о существовании системы коммуникативных умений и навыков современного педагога, осуществляющего профессиональную деятельность по программам ВО (высшего образования) (табл. 1):

Таблица 1

Система коммуникативных умений и навыков современного преподавателя высшей школы

№ п/п	Категории коммуникативных умений и навыков	Примеры умений и навыков
1	Познание самого себя	Умение оценивать восприятие себя с позиции окружающих.
		Навыки самовосприятия, которые должны быть направлены на устранение субъективных факторов, препятствующих конструктивному общению с другими участниками образовательного процесса с одной стороны, на формирование и развитие умений и навыков, полезных для установления профессиональных контактов – с другой.
		Навыки оценки собственных способностей, профессиональных и личностных черт.
2	Познание других людей	Умение управлять аспектами собственного поведения, важными в смысле установления конструктивных взаимоотношений с окружающими.
		Навыки оценки отдельных черт личности, её мотивов и намерений.
		Навыки общей оценки личности.
3	Оценка ситуаций общения	Умение понимать смысл мимики, пантомимики, жестов собеседника.
		Умение оценивать связь между наблюдаемым поведением и внутренним миром индивида.
		Умение наблюдать за ситуацией общения.
		Навыки правильного восприятия и оценки социально-психологического смысла возникшей ситуации общения
		Умение выбирать наиболее информативные признаки сложившейся ситуации [12-13].

Таким образом, к коммуникативным компетенциям преподавателя современной организации высшего образования мы можем отнести следующие способности:

- предвидеть и по возможности избегать конфликтных ситуаций;
- всесторонне и объективно воспринимать партнёров по общению;
- вызывать у партнёров по общению чувство доверия и желание к дальнейшей продуктивной совместной деятельности;
- конструктивно и тактично критиковать действия других участников образовательного процесса;
- воспринимать и учитывать критику, внося соответствующие коррективы в собственное поведение и деятельность;
- выступать в студенческой или иной аудитории, используя как вербальные, так и невербальные средства общения [5; 8; 13].

Важными составляющими коммуникативной компетентности современного преподавателя высшей школы являются его перцептивно-рефлексивные способности, представленные тремя видами чувствительности (табл. 2):

Таблица 2

Перцептивно-рефлексивные способности современного преподавателя высшей школы

№ п/п	Виды чувствительности	Краткая характеристика
1	Чувствительность педагога к тому, какой отклик объекты реальной действительности находят у учащихся.	Проявляется в возможно более глубоком проникновении в психологию учащихся, а равно и эмоциональной идентификации преподавателя с ними, активной целенаправленной совместной деятельности участников образовательного процесса.
2	Чувствительность к изменениям, происходящим в личности и деятельности учащихся.	Должна учитывать влияние на указанные аспекты различных средств педагогического воздействия.
3	Чувствительность преподавателя к недостаткам собственной деятельности.	Связана с чувством ответственности за результаты образовательной деятельности по программам ВО [5-6].

Дефиниция «коммуникативная компетентность» является составной частью более широкого понятия «коммуникативный потенциал личности». Последний представляет собой характеристику возможностей индивида, в т.ч. преподавателя высшей школы, определяющих качество его общения [1-2; 6; 8-10]. Помимо коммуникативной компетенции коммуникативный потенциал личности также включает:

- коммуникативные свойства личности, характеризующие развитие её потребности в общении;
- коммуникативные способности: способность формулировать и реализовывать собственную индивидуальную программу коммуникации, способность проявлять активность, способность владеть инициативой в процессе общения, способность к эмоциональному отклику на состояние партнёров, способность к взаимной стимуляции и самостимуляции в процессе общения.
- отношение к способу общения [5, с. 28].

Таким образом, коммуникативная компетентность преподавателя высшей школы может рассматриваться как система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного взаимодействия между участниками образовательного процесса. В профессиональной деятельности она выполняет три главные функции:

- коммуникативная;
- интерактивная;
- перцептивная [8, с. 32-33].

С учетом вышеизложенного мы можем выделить ряд критериев оценки развития коммуникативной компетентности у преподавателя высшей школы (табл. 3):

Таблица 3

Критерии оценки коммуникативной компетентности преподавателя высшей школы

Критерий	Индикатор
Коммуникативный компонент	
Планирование	Структурированность и учебной информации, наиболее рациональная её подача с точки зрения поставленных целей учебного занятия.
	Структурированность и учебной информации, наиболее рациональная её подача с точки определяемых целями задач учебного занятия.
Убедительность в общении	Поддержание визуального контакта между преподавателем и студентами.
	Чёткая, динамичная и грамотная речь преподавателя.
	Преобладание открытых поз в общении с другими участниками образовательного процесса в вузе.
Интерактивный компонент	
Инициативность	Способность высказывать конструктивные предложения касательно способа действия.

	Гибкость включения в создающуюся ситуацию. Конструктивное влияние на порядок и качество действий, как собственных, так и прочих участников образовательного процесса, в сложившейся ситуации.
Ориентированность на взаимодействие	Готовность преподавателя к сотрудничеству с коллегами и обучающимися.
	Способность осуществлять поиск компромиссных решений.
Стрессоустойчивость	Способность контролировать собственные эмоции в течение длительного времени.
	Эмоциональные реакции в основном продуктивны.
Перцептивный компонент	
Самопрезентация	Внешний вид.
	Положение в пространстве.
	Динамичность.
Эмоциональность	Приветливый вид.
	Эмоциональные акценты.
	Поддержание визуального контакта с обучающимися [8, с. 35-36].

Также отметим, что коммуникативная компетентность преподавателя, осуществляющего педагогическую деятельность по программам высшего профессионального образования, должна основываться на признании исключительности личности каждого из обучающихся в качестве высшей ценности [2, с. 67]. Целенаправленная, профессионально компетентная деятельность преподавателя, подразумевающая, как уже говорилось, и определённый уровень развития коммуникативной компетентности, с высокой вероятностью будет способствовать трансформации учебной мотивации студентов [3-4; 6]. Таким образом, в ходе общения с другими участниками образовательного процесса преподаватель высшей школы должен обогащать студента нравственно, умственно, а равно и эстетически. Это представляется возможным в случае, если преподаватель владеет системой знаний, умений и навыков, необходимых для правильного познания и оценки других людей, т.е. развитой коммуникативной компетентностью [2; 9].

Выводы. На основе вышеизложенного мы можем заключить, что в эпоху модернизации системы отечественного ВО (высшего образования) в ряду требований к личности преподавателя не последнее место занимает его владение профессионально-педагогическим общением, иными словами, коммуникативной компетентностью.

Данный термин может быть определён как способность индивида выслушивать и принимать во внимание чужие взгляды.

Коммуникативная компетентность является одним из необходимых условий для успешного саморазвития преподавателя высшей школы, для многих профессий сферы «человек-человек» является так называемым «гибким навыком» [4], который даёт преимущества в профессиональной деятельности.

В структуре профессиональной деятельности преподавателя современного вуза коммуникативная компетентность выполняет три функции: коммуникативную, интерактивную и перцептивную.

Коммуникативная компетентность преподавателя системы ВО с необходимостью должна базироваться на признании исключительности личности каждого из студентов в качестве высшей ценности.

Литература:

1. Бодаева А.А. Психологическое общение. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 256 с.
2. Будина И.А. Коммуникативная компетентность преподавателя высшей школы // Научный альманах. – 2015. – № 11-2(13). – С. 65-68.
3. Беткенова М.С., Жумашева Г.К., Булебаева А.К. Культурологический подход в гуманитаризации образовательной среды // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 3 (82). – С. 194-195
4. Виноградова М.В. Формирование гибких навыков как критерий подготовки студентов, обучающихся на инженерных направлениях // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 3 (82). – С. 29-30.
5. Ермишкина Е.Н. Конструктивное педагогическое взаимодействие в организации совместно-распределенной деятельности преподавателя и студентов колледжа. Дисс... канд. пед. наук. – Ставрополь, 2018. – 163 с.
6. Григорьева М.А., Сатретдинова Р.С. Формирование профессиональной коммуникативной компетенции студентов технического вуза в курсе дисциплины "русский язык и культура речи" // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 3 (82). – С. 33-34.
7. Казачкова А.П., Яковлева Л.А., Дорошенко О.М. Барьеры педагогического общения // Психология и педагогика служебной деятельности. – № 2. – 2019. – С. 66-68.
8. Кузнецова А.А., Ткачев В.Н. Критерии коммуникативной компетентности преподавателей высшей школы в условиях электронной образовательной среды // Коллекция гуманитарных исследований. – 2017. – № 5(8). – С. 30-37.
9. Общение и оптимизация совместной деятельности / Под ред. Г.М. Андреевой. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 297 с.
10. Петровская Л.А. Компетентность в общении. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
11. Расумов В.Ш., Ахмадова З.М. Формирование информационной культуры студентов в контексте цифровизации образования // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 4 (83). – С. 201-202.

12. Психолого-педагогическая подготовка современного преподавателя вуза на основе реализации компетентностного подхода / Под общ. ред. О.Б. Даутовой, А.В. Торховой. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2014. – 296 с.
13. Шарипов Ф.В. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие. – М.: Логос, 2012. – 448 с.
14. Шарипов Ф.В. Педагогические основы методики преподавания в высшей школе // Международный журнал экспериментального образования. – 2017. – № 5. – С. 111-112.

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Матасова Инна Леонидовна

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Московский городской педагогический университет» Самарский филиал (г. Самара);

кандидат психологических наук, доцент Шаталина Мария Александровна

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Московский городской педагогический университет» Самарский филиал (г. Самара)

ОСОБЕННОСТИ САМОПОВРЕЖДАЮЩЕГО И СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ И ПРИКЛАДНОЙ АСПЕКТ

Аннотация. В статье рассматриваются такие виды девиантного поведения, как самоповреждение и суицидальное поведение, получившие распространение среди молодежи. Анализируются сходство и различия в факторах обуславливающих данные виды самодеструкции. Описываются результаты эмпирического исследования индивидуально-психологических особенностей молодых людей с выраженной склонностью к самоповреждающему и суицидальному поведению.

Ключевые слова: девиантное поведение, самодеструкция, суицидальное поведение, самоповреждающее поведение, коммуникативная установка, фрустрация.

Annotation. The present article is concerned with such types of deviant behavior as self-harm and suicidal behavior, which are widespread among young people. The similarities and differences in the factors that determine these types of self-destruction are analyzed. The article describes the results of an empirical study of individual psychological characteristics of young people with a pronounced tendency to self-harm and suicidal behavior.

Keywords: deviant behavior, self-destruction, suicidal behavior, self-damaging behavior, communicative attitude, frustration.

Введение. Девиантное поведение является актуальной проблемой современного общества. Оно выступает одной из ведущих причин обращения населения за социально-педагогической и психологической помощью. По данным научных исследований отечественных психологов (С.А. Беличева, Х. Ремшмидт, Т.Д. Молодцова, Б.Н. Алмазов, Б.Ф. Семёнов, Е.В. Змановская, Н.В. Вострикова, И.А. Невский, Л.С. Колесова и др.) черты отклоняющегося поведения особенно усиливаются в подростковом возрасте, но сохраняют свою остроту и в юности.

На данный момент среди ученых не существует единого определения девиантного поведения. Чаще всего, девиантное поведение трактуют достаточно широко, под ним понимают устойчивое поведение личности, отклоняющееся от социальных норм, причиняющее реальный ущерб обществу или самой личности, а также сопровождающееся ее социальной дезадаптацией [4]. К отклоняющемуся поведению принято относить, в том числе, и суицидальное и самоповреждающее поведение, которые по своей феноменологической сути очень близки. Для многих специалистов самоповреждающее поведение указывает на вероятность суицидального риска и отражает наличие проблем психоэмоциональной регуляции, самовосприятия, стрессоустойчивости [10].

По официальной статистике, каждый год в мире кончают жизнь самоубийством 1 100 000 человек. На сегодняшний день Россия занимает второе место в мире по числу самоубийц. Все чаще жизнь самоубийством заканчивают подростки и юноши. Наибольшая частота суицида наблюдается в возрастном диапазоне 15-23 лет. У этой категории молодежи на одну смерть приходится до 200 нереализованных суицидальных попыток. Чаще всего статистика говорит о том, что причиной трагедии служат неуверенность в себе, конфликты с родителями и неразделенная любовь. Было установлено, что лишь у 10% юношей и подростков в случае самоубийства имеется истинное желание покончить собой, в остальных 90% – это «крик о помощи» [6].

Изложение основного материала статьи. На сегодняшний день существует несколько подходов, в рамках которых были сформированы модели психокоррекции и психотерапии самоповреждающего поведения. Среди них психодинамический подход, когнитивно-бихевиоральный, семейная терапия, основанная на теории привязанности. Западный исследователь К. Йип (K. Yip) предложил многомерную модель вмешательства, включающую в себя несколько направлений профилактики [9].

Среди отечественных исследователей наиболее полный анализ данной проблемы представлен в работе Ц.П. Короленко и Н.В. Дмитриевой [5]. Так, по их мнению, аутодеструктивное (саморазрушительное поведение) это поведение, отклоняющееся от медицинских и психологических норм, угрожающее целостности и развитию самой личности. К основным формам они относят: суицидальное поведение, пищевую зависимость, химическую зависимость (злоупотребление психоактивными веществами), фанатическое поведение (например, вовлеченность в деструктивно-религиозный культ), аутическое поведение, виктимное поведение (поведение жертвы), деятельность с выраженным риском для жизни (экстремальные виды спорта, существенное превышение скорости при езде на автомобиле и др.), деятельность с не выраженным риском для жизни (нанесение повреждений и модификаций собственному телу). Также к самоповреждающим формам поведения относят пирсинги, татуировки, обращения к услугам пластической хирургии и прочее [3].

Необходимо отметить, что проблематика самоповреждающего поведения выходит за рамки клинических проблем и проблем психопатологии, и может отражать культурные особенности отношения сообщества к некоторым формам самоповреждения, а также социальную избирательность в санкционировании способов и форм самоповреждения.

Суицидальное поведение рассматривается в данном контексте как крайняя форма насилия по отношению к себе, намеренное лишение себя жизни [9].

А.Г. Амбрумова утверждает, что люди, которые наносят себе увечья, не преследуют цель уйти из жизни в настоящий момент [2]. Самодеструктивное поведение в большинстве случаев является социальной девиацией совладания с психотравмирующими ситуациями, которая позволяет предотвратить суицидальное поведение [1].

Так, К. Меннингер еще в 1983 году писал о самоповреждении, как о попытке самоисцеления, в которой суицидальный импульс направлен на часть тела, а не на все тело [7].

Причиной самоповреждающего поведения может выступать дисбаланс, который порождается не столько эмоциональной неустойчивостью, сколько несовершенством собственных механизмов защиты в контексте совладания с внутриличностными противоречиями.

Актуальность научного интереса к определению подходов к возможно раннему выявлению формирования самодеструктивного поведения подтверждается, с одной стороны, неутешительной динамикой зарегистрированных суицидальных попыток среди подростков и молодых людей, с другой, стремлением разобраться в причинах суицидального поведения и возрастающим интересом и готовности молодежи к самоповреждающему поведению. При этом, на наш взгляд, все же важно задаться вопросом, чем детерминирован выбор самоповреждающего или суицидального поведения, как способа совладания с невыносимым психоэмоциональным состоянием, ведь в ряде случаев за самоповреждением не следует самоубийство, оно может длиться годами, так и не завершившись суицидом. Необходимость понимания различия психологических механизмов развития самоповреждающего и суицидального поведения среди молодежи обусловила обращение к теме нашего исследования.

Объект исследования был определен как склонность к самоповреждающему и суицидальному поведению как психологический феномен. В качестве предмета были выделены индивидуально-психологические особенности людей юношеского возраста, склонных к самоповреждающему и суицидальному поведению.

Мы предположили, что склонность к отклоняющемуся поведению будет взаимосвязана с целым рядом психологических особенностей молодых людей, а также, что для людей юношеского возраста, склонных к самоповреждающему и суицидальному поведению, будут свойственны разные индивидуально-психологические особенности, проявляющиеся в предпочтениях определенных стратегий поведения в конфликтных ситуациях и коммуникативных установках.

В качестве методов исследования использовались диагностические методики: опросник суицидального риска (Т.Н. Разуваева); методика склонности к отклоняющему поведению (А.Н. Орел); полоролевой опросник (С. Бем); методика диагностики коммуникативной установки (В.В. Бойко), опросник Г. Айзенка «Самооценка психических состояний личности»; авторская анкета, изучающая особенности выборки. В анкету вошли вопросы, касающиеся как осознаваемых желаний наносить себе увечья и модифицировать свое тело, так и факторов, провоцирующих или усугубляющих негативные эмоциональные переживания, возникающие у респондентов. Для установления статистической значимости полученных результатов использовались U-критерий Манна-Уитни; критерий углового преобразования Фишера ϕ^* , корреляционный анализ Ч. Спирмена.

В исследовании приняли участие 76 человек в возрасте 19-22 лет – студенты ВУЗов г.о. Самары. Исследование было организовано следующим образом. С опорой на диагностические методики респонденты были распределены на 3 группы. На основании опросника суицидального риска (Т.Н. Разуваева) сформировалась Экспериментальная группа 1; в которую вошли студенты (18 человек) со склонностью к суицидальному поведению, на основании методики склонности к отклоняющему поведению (А.Н. Орел), а именно, одной из шкал «Склонность к самоповреждающему поведению», сформировалась Экспериментальная группа 2 (26 человек). Так же на основании тех же методик, была сформирована Контрольная группа, респонденты которой не имели склонности ни к суициду, ни к самоповреждению (32 человека). Стоит отметить, что из выборки были исключены респонденты, одновременно имеющие высокие показатели по шкале «Склонность к самоповреждающему поведению» и высокие показатели суицидального риска.

Анализ результатов диагностики показал следующее.

1. Испытуемые из первой экспериментальной группы, склонные к самоповреждающему поведению ($U=16,5$, при $p \leq 0,05$), так же как и испытуемые из второй экспериментальной группы со склонностью к суицидальному поведению ($U=13,5$, при $p \leq 0,05$), значимо реже по сравнению с испытуемыми контрольной группы используют стратегию сотрудничества, для реализации которой необходимо вступать в активное взаимодействие на фоне внутреннего дискомфорта. Переживания безысходности и отчаяния, страха оказаться непонятыми или отвергнутым, которые являются характерными для данной категории, определяют их движение не к партнерам по общению, а скорее, наоборот заставляет их предпринимать самостоятельные попытки снять или хотя бы на время уменьшить переживаемое психоэмоциональное напряжение.

2. Были выявлены значимые различия в коммуникативных установках. У испытуемых, склонных к самоповреждающему поведению, значимо выше показатели по шкале «завуалированная жестокость», чем у испытуемых контрольной группы ($U=19,5$, при $p \leq 0,05$). Возможно, человек с предрасположенностью к самоповреждению, в большей степени сосредоточен на своих проблемах, не верит в искренность окружающих, желающих поддержать его или предлагающих свою помощь. Для него это может выглядеть как проявление излишнего неоправданного и потому жестокого интереса к его самочувствию, за которым кроется лишь эгоизм и неуместное любопытство. В этом случае для человека становится бессмысленным скрывать или смягчать свои негативные оценки и переживания по поводу большинства окружающих, они позволяют себе делать о собеседниках резкие однозначные выводы.

Между тем, у испытуемых, склонных к суициду, данное различие с испытуемыми контрольной группы выявлено не было.

3. У респондентов, склонных к самоповреждающему поведению, значимо выше показатели по шкале «обоснованный негативизм в суждениях о людях», чем у испытуемых контрольной группы ($U=13,5$, при $p \leq 0,05$). Им в большей степени свойственно иметь негативное мнение и формировать отрицательные выводы о партнерах по общению и отдельных сторонах взаимодействия.

Полученные данные согласуются с результатами анкетирования, которые показали, что люди, склонные к самоповреждающему поведению, чаще других участников нашего исследования проживают одни ($\varphi^*_{\text{эмп}}=8.584$), что в некоторой степени способствует более легкому уходу от регулярного межличностного взаимодействия, когда работа над собственными коммуникативными установками, осложняющими общение, становится не очень то актуальной. Кроме того, они уверены, что семья зачастую не интересуется их жизнью, и они предоставлены сами себе, соответственно независимы в выборе направлений модификации собственного тела, как некоторого эксперимента, и активно тестируют возможности своей автономии и свободы от родительского контроля.

4. У респондентов, склонных к самоповреждающему поведению, значимо выше, чем у испытуемых контрольной группы показатели по шкале «брюзжание» ($U=18,5$, при $p \leq 0,05$). То же характерно и для испытуемых с выраженным суицидальным риском ($U=19,2$, при $p \leq 0,05$). То есть, и те и другие в большей степени склонны делать необоснованные обобщения негативных фактов в области взаимоотношений с партнерами и в наблюдении за социальной действительностью.

Выявленные особенности негативных коммуникативных установок, обуславливающих инертность общения и затрудняющих приспособление к новым ситуациям, безусловно, осложняют развитие межличностных отношений как для испытуемых, склонных к самоповреждающему поведению, так и для склонных к суициду, однако для первых характерно большее число таких установок («обоснованный негативизм в суждениях о людях», «завуалированная жестокость» и «брюзжание»), а для вторых характерна лишь одна («брюзжание»).

5. Чем выше склонность к самоповреждающему поведению, тем ниже показатели по шкале установок на социально-желательные ответы по методике диагностики коммуникативной установки (В.В. Бойко) ($r = -0,679$ при $p \leq 0,01$). Такая же ситуация характерна для людей с суицидальными рисками ($r = -0,428$ при $p \leq 0,05$). Это объясняется тем, что люди с указанными склонностями чаще сознательно идут на разрушение стереотипов, демонстрирует форму поведения заранее не имеющий социально установленный характер. Тем не менее, мотивы такого поведения могут существенно отличаться. Это действительно так, поскольку нанося порезы, уколы, люди со склонностью к самоповреждению не стремятся замкнуться в себе, скрыть это от окружающих, а достаточно часто демонстрируют это напоказ. А респонденты с суицидальным поведением, выстраивая планы ухода из жизни, изначально понимают их асоциальность (хотя бы в теологическом контексте греховности) и такой выход кажется для них единственно возможным.

6. Чем выше суицидальный риск, тем выше показатели тревожности по методике самооценки психических состояний Г. Айзенка ($r=0,844$ при $p \leq 0,01$). Такие люди склонны переживать сильную тревогу по относительно малым поводам, что приводит к желанию избавиться от него радикальным образом.

7. Чем выше склонность к суицидальному риску, тем выше показатели фрустрации по методике самооценки психических состояний Г. Айзенка ($r=0,750$ при $p \leq 0,01$). Для таких людей характерно долговременное пребывание в состоянии воображаемых преград на пути к цели, которые оцениваются, как сложные и непреодолимые.

8. Чем выше склонность к саморазрушающему поведению, тем выше склонность к агрессии по методике самооценки психических состояний Г. Айзенка ($r=0,674$ при $p \leq 0,01$). В этом случае высокие показатели агрессии имеют направленность на себя, а не на других.

9. Необходимо отметить, что в обеих экспериментальных группах количество респондентов с андрогинными показателями больше, чем в контрольной группе: в экспериментальной группе со склонностью к суицидальному поведению таких респондентов было 78%, в группе со склонностью к самоповреждающему поведению – 71%, а в контрольной группе респондентов с андрогинными чертами 36%. Это может говорить о переживании респондентами со склонностью к самоповреждению и суициду кризиса полоролевой идентификации. В юношеском возрасте полоролевая идентичность является достаточно значимой в межличностных отношениях, поскольку и юноши, и девушки ориентированы на поиск партнера, строят, насколько это возможно, планы самореализации как в жизни вообще, так и в семейных отношениях в частности.

Выводы. Таким образом, проведенное эмпирическое исследование индивидуально-психологических особенностей молодых людей и девушек, склонных к самоповреждающему и суицидальному поведению, позволяет сделать следующие выводы. Действительно, для молодых людей, склонных к самоповреждающему и суицидальному поведению, свойственны разные индивидуально-психологические особенности, проявляющиеся в предпочтениях определенных коммуникативных установках, а именно: у обучающихся с выраженной склонностью к самоповреждающему поведению в большей степени выражены такие компоненты негативной коммуникативной установки, как завуалированная жестокость и обоснованный негативизм, что проявляется в намерении скрывать или смягчать свои негативные оценки и переживания, а также резкие и однозначные выводы по поводу поведения или особенностей характера окружающих. Стремление сдерживать негативное отношение к собеседнику, не проявлять его в общении обуславливает рост психоэмоционального напряжения, которое требует разрядки и повышает риски саповреждающих действий.

Тех, у кого выражена склонность к суицидальным действиям, в большей степени отличает повышенная тревожность и фрустрированность, проявляющиеся в переживании невозможности реализации актуальных потребностей, которые повышают стессогенность, неудовлетворенность и разочарование своим положением, своими возможностями.

Объединяет молодых людей склонных к самоповреждению и суицидальному поведению неготовность использовать в конфликтных ситуациях стратегию сотрудничества, склонность делать необоснованные обобщения негативных фактов во взаимоотношениях с окружающими, которые могут касаться как особенностей собеседников, так и событий и процессов в окружающем мире. Также с увеличением склонности к самодеструкции наблюдается снижение готовности ориентироваться в межличностном взаимодействии на социально одобряемые паттерны эмоциональных и поведенческих реакций.

В заключении следует сказать следующее. Юношеский возраст характеризуется не только новыми возможностями, которые открываются перед молодыми людьми, но и неразрешенными противоречиями, обусловленными несогласованностью механизмов внешне-социального и внутренне-личностного контроля и определяющими эмоциональную неопределенность и неустойчивость. И если конструктивные стратегии совладающего поведения не сформированы (или сформированы недостаточно сильно), повышаются риски

девиаций. Через отклоняющееся поведение молодые люди отчасти пытаются скрыть от окружающих собственный, как им кажется, «комплекс неполноценности», возникающий из-за неумения согласовать объективные внутренние желания и потребности с традиционными нормами и устоями, принятыми в обществе. При этом, некоторые юноши и девушки идут на радикальные шаги (суицид), а некоторые стараются разрешить ситуацию, используя паттерны поведения замещения душевной боли физической. До последнего времени стратегии работы с клиентами, склонными к суициду и самоповреждению, были одинаковыми, но последние исследования, в том числе и наше, говорят о том, что в этих ситуациях достаточно различий, что предполагает использование разных подходов в работе с суицидальными клиентами и людьми, склонными к самоповреждению. Полученные результаты могут быть использованы в деятельности практикующих психологов, в работе тьюторов и классных руководителей массовых школ, могут стать основой для разработки профилактических и коррекционных программ.

Литература:

1. Александр Ф. Психосоматическая медицина. Принципы и практическое применение. Пер. с англ. С. Могилевского. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. – 352 с.
2. Амбрумова А.Г. Психология самоубийства // Социальная и клиническая психиатрия. – 1996. – № 4. – С. 14-20.
3. Вершинин М.В. Психологическое консультирование «жертв» деструктивных культов // Материалы научно-практической конференции «Экстренная психологическая помощь в трудных жизненных ситуациях» / под ред. М.В. Вершинина. – Ставрополь: Северо-кавказский ун-т, 2009. – С. 40-50.
4. Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения). – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 288 с.
5. Короленко, Ц.П., Дмитриева Н.В. Личностные расстройства. – СПб.: Питер, 2009. – 400 с.
6. Красовская Н. Россия занимает первое место в Европе по подростковым суицидам. URL:https://www.pravda.ru/news/society/1147818-rossija_zanimaet_pervoe_mesto_v_evrope_po_podrostkovym_suicidam/ (дата обращения: 18.04.2021).
7. Меннингер К. Война с самим собой. URL:http://web.archive.org/web/20060516165055/www.mysuicide.ru/litera/psych/voina_s_soboj (дата обращения: 18.04.2021).
8. Польская Н.А. Причины самоповреждения в юношеском возрасте (на основе шкалы самоотчета) / Н.А. Польская // Консультативная психология и психотерапия. – 2014. – № 2 (81). – С. 140-152.
9. Польская Н.А., Власова Н.В. Аутодеструктивное поведение в подростковом и юношеском возрасте / Н.А. Польская // Консультативная психология и психотерапия. – 2015. – № 4. – С. 176-190.
10. Польская Н.А. Модели коррекции и профилактики самоповреждающего поведения // Консультативная психология и психотерапия. – 2016. – Т. 24. – №3. – С. 110-125.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Аксенова Марина Владимировна Гороховцева Лилия Александровна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕСТОВОЙ ФОРМЫ КОНТРОЛЯ РЕЗУЛЬТАТОВ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ВУЗЕ	4
Александрова Ольга Борисовна Моисейкин Дмитрий Александрович Косарьков Евгений Александрович	ИНТЕГРАЦИЯ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ КАК ФОРМА ИННОВАЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ	8
Андросова Мария Ивановна Лотова Надежда Константиновна Иванова Лилия Ивановна	ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА	10
Анохина Ася Сергеевна Шипачева Татьяна Андреевна	ИССЛЕДОВАНИЕ СЛУХОРЕЧЕВОЙ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР	14
Анцупов Игорь Сергеевич Ертулов Дмитрий Александрович Попов Дмитрий Иванович	К ВОПРОСУ О ПРИМЕНЕНИИ СОВРЕМЕННЫХ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	16
Асильдерова Мадина Магомедовна Агарагимова Вера Казимагомедовна Газихмаева Эльмира Гимбатовна	ФОРМИРОВАНИЕ ОПЫТА СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ	19
Базарнова Надежда Дмитриевна Катушенко Ольга Александровна Рочева Ангелина Сергеевна	РОЛЬ СРЕДЫ ВУЗА И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСТАВНИЧЕСТВА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ В ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ	22
Balachenkov Dmitry Anatolyevich Gasanenko Elena Aleksandrovna Shakhmaeva Ksenia Evgenievna	AUTONOMOUS ACTIVITY AS A MEANS OF BACHELOR STUDENTS PERSONAL SELF- ORGANIZATION	25
Banartseva Arina Vladimirovna Kaplina Ludmila Yurievna	PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF STUDENTS' READINESS FOR SELF-EDUCATION	28
Бахлова Наталья Анатольевна Спиченко Антон Алексеевич	ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КОМПЛЕКС КАК ВЕДУЩИЙ ЭЛЕМЕНТ ПОСТРОЕНИЯ СИСТЕМЫ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	31
Бахуташвили Татьяна Викторовна Черникова Ирина Владимировна	РОЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ФОРУМОВ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА МОЛОДЕЖИ	34
Башмакова Елена Анатольевна Дегтярев Евгений Анатольевич	ФАКТОРЫ И СОЦИАЛЬНЫЕ ПРИЧИНЫ БУЛЛИНГА И КИБЕРБУЛЛИНГА В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ	36
Баяндина Ольга Васильевна	АНАЛИЗ ПОДХОДОВ К ПОНИМАНИЮ КАТЕГОРИИ «УНИВЕРСАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ»	38
Берсенева Марина Александровна	ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО АРХИТЕКТОРА В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	41
Бжиская Юлия Вячеславовна Чуриков Михаил Петрович	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	44
Ботя Марина Валерьевна Фадеева Вера Викторовна	РОЛЬ ВЫСТАВКИ В ОУЧЕНИИ БАКАЛАВРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ИСКУССТВО КОСТЮМА И ТЕКСТИЛЯ»	47
Бубман Рита Моисеевна	ПОДГОТОВКА ГЛОССАРИЯ ДЛЯ СДАЧИ АСПИРАНТОМ ЭКЗАМЕНА КАНДИДАТСКОГО МИНИМУМА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	49

Бузни Виктория Александровна	АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ИКТ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ	51
Бурганова Инна Николаевна Фарус Оксана Анатольевна	МНОГОУРОВНЕВОЕ ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РФ: СОСТОЯНИЕ И ПРОБЛЕМЫ	53
Быстрова Наталья Васильевна Уракова Екатерина Андреевна Гордеев Кирилл Сергеевич	МЕТОДЫ УПРАВЛЕНИЯ КОНФЛИКТАМИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ ШКОЛЫ	56
Веккессер Мария Викторовна	СТИЛИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ МОРФОЛОГИЧЕСКИХ ОККАЗИОНАЛИЗМОВ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ ШКОЛЬНИКОВ	59
Веккессер Мария Викторовна	ТВОРЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ РАБОТЫ СО СКАЗКОЙ КАК СРЕДСТВОМ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ	62
Вершинина Анна Юрьевна	РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	64
Винникова Ирина Сергеевна Кузнецова Екатерина Андреевна Полякова Юлия Олеговна	ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В СТАРШИХ КЛАССАХ СРЕДНЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	67
Винникова Ирина Сергеевна Кузнецова Екатерина Андреевна Сидоров Андрей Николаевич	ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЕ ОБУЧЕНИЕ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО- ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА	69
Винникова Ирина Сергеевна Усова Анастасия Викторовна Захарина Дарья Александровна	ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЕ «ПЛАНИРОВАНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОДАЖ ФИНАНСОВЫХ ПРОДУКТОВ» ПОСРЕДСТВОМ ПРИМЕНЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	72
Винокурова Наталья Федоровна Нестерова Елена Анатольевна	ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВАМИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ГЕОГРАФИЧЕСКОМУ КРАЕВЕДЕНИЮ	75
Витютнев Евгений Евгеньевич	ОПТИМИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРИКЛАДНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МВД РОССИИ	79
Волова Мария Романовна	ИЗУЧЕНИЕ ОРИЕНТИРОВАННОСТИ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ УНИВЕРСИТЕТА НА САМООРГАНИЗАЦИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	81
Володина Ольга Васильевна	СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ	85
Волченко Владимир Васильевич Александрова Татьяна Николаевна Терентьев Юрий Юрьевич	АКТУАЛЬНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПАРАЛЛЕЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЗВУКОРЕЖИССЕРОВ	89
Гагиева Зарина Ароновна Кусова Диана Олеговна	К ВОПРОСУ О ГУМАНИСТИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМАХ В ПЕДАГОГИКЕ	92
Гагиева Зарина Ароновна Хамиков Артур Ахсарович	МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЙ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	95
Галинская Татьяна Николаевна Рощупкина Екатерина Ивановна	ПРОФИОРИЕНТАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ	97

Гарифуллина Альмира Маратовна	МЕНТОРИНГ – ИНСТРУМЕНТ ДЛЯ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ	100
Гогоберидзе Зураб Меджитович Гогоберидзе Фатима Юсуповна	ВЗАИМОСВЯЗЬ ФИЗИЧЕСКОГО И ДУХОВНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ	103
Градская Татьяна Вячеславовна	ЗНАЧИМОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА	105
Григорьев Евгений Николаевич Валеев Азат Салимьянович Махмутов Юнир Мидхатович	ЭЛЕКТРОННОЕ И ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	108
Гулевич Татьяна Михайловна Селезнева Елена Владимировна Морова Раиса Викторовна	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ КОНЦЕПЦИИ ПОДРОСТКОВОГО ОДИНОЧЕСТВА В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ	112
Дахунова Фатима Каплановна	ДЕЙСТВЕННОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	115
Джуккаев Мурат Халитович Гогоберидзе Зураб Меджитович	ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА РЕШЕНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ	118
Жигалова Евгения Александровна	ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СОТРУДНИКОВ МВД РОССИИ	120
Задумова Наталья Павловна	К ВОПРОСУ ОБ ИЗУЧЕНИИ И ФОРМИРОВАНИИ ВНЕСИТУАТИВНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ СО ВЗРОСЛЫМ У ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ	123
Зайцева Светлана Александровна Колесова Оксана Вячеславовна Тивикова Светлана Константиновна	ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОХОДА НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	125
Зенкина Анжелика Владимировна	ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО «ШКОЛА- КОЛЛЕДЖ-ПРЕДПРИЯТИЕ» КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ БУДУЩИХ РАБОЧИХ	128
Зиминая Евгения Константиновна Депсамес Лидия Петровна	РОЛЬ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО – ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ	131
Зулхарнаева Анастасия Васильевна	ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ СПОСОБОВ ЭКОЛОГО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В КУЛЬТУРНОМ ЛАНДШАФТЕ	134
Иванов Михаил Айуолович Ершова Нина Васильевна	ГОРИЗОНТАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ИХ ЭФФЕКТИВНОСТИ	137
Иванов Михаил Айуолович Ершова Нина Васильевна	ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ	140
Иванов Михаил Айуолович Ершова Нина Васильевна	МЕНТОРИНГ В РАБОТЕ СО ШКОЛАМИ С НИЗКИМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ РЕЗУЛЬТАТАМИ	144
Иванова Мария Кимовна Кононова Саргылана Ивановна	ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОО И СЕМЬИ ПОСРЕДСТВОМ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	147
Измайлова Рания Геннадьевна Шейнова Татьяна Геннадьевна Тимохина Татьяна Васильевна	РАЗВИТИЕ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ	150

Казначеева Светлана Николаевна Быстрова Наталья Васильевна Гордеев Кирилл Сергеевич	ОПЕРЕЖАЮЩАЯ ПОДГОТОВКА КАК ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ МОДЕРНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	153
Каштанова Светлана Николаевна Голованова Ирина Николаевна	РАЗВИТИЕ ОПЕРАЦИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА МЫШЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ	157
Кириллова Мария Александровна Саватеева Оксана Викторовна	РОЛЬ РОМАНА ДЖ.Р.Р. ТОЛКИНА «ВЛАСТЕЛИН КОЛЕЦ» В ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ	159
Кирюхина Наталия Владимировна Лукачева Анастасия Павловна	О ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ ФИЗИКИ К ФОРМИРОВАНИЮ У УЧАЩИХСЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБРАБОТКИ И ИНТЕРПРЕТАЦИИ РЕЗУЛЬТАТОВ ЭКСПЕРИМЕНТА	162
Клюева Марина Игоревна Пронина Наталья Сергеевна	ИНТЕНСИФИКАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ФГОС	165
Коваленко Наталья Владимировна Дьячков Виктор Алексеевич	КОУЧИНГ-ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА	168
Колпакова Евгения Николаевна	УДАЛЕННАЯ ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ	171
Колчина Вера Викторовна	ОПТИМИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНИЯ МОТИВАЦИЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА УНИВЕРСИТЕТА	174
Кольцова Елена Геннадьевна Земцов Виктор Валерьевич	РАЗВИТИЕ СОВРЕМЕННЫХ ФОРМ КОМПЛЕКСНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	180
Котова Надежда Сергеевна Барбашова Людмила Ивановна	ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ УСЛОВИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЯ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ	182
Краева Надежда Александровна	ОСОБЕННОСТИ СОЗДАНИЯ ЦВЕТОВОГО КЛИМАТА И РЕКОМЕНДАЦИИ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ПРЕДМЕТНО- ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ В КОРРЕКЦИОННОМ ДЕТСКОМ ДОМЕ	188
Криницкая Татьяна Александровна	ДИДАКТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ДШИ НА МАТЕРИАЛЕ НАРОДНЫХ ТРАДИЦИЙ	191
Круподерова Елена Петровна Круподерова Климентина Руслановна	ПРЕДСТАВЛЕНИЕ КОНТЕНТА ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	193
Купавцев Тимофей Сергеевич	ЛИЧНОСТНОЕ САМОРАЗВИТИЕ КАК УСЛОВИЕ И РЕЗУЛЬТАТ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	196
Кучмезов Расул Абдулмуталифович Гузьева Элина Руслановна Узарханова Аминат Сахратулаевна	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КЕЙС-МЕТОДА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	199
Лапшова Анна Владимировна Уракова Екатерина Андреевна	ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО- ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	202
Ларионова Нина Львовна Львова Инна Алексеевна	ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМ ФГОС ВО 3++ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ 54.03.01 ДИЗАЙН	204

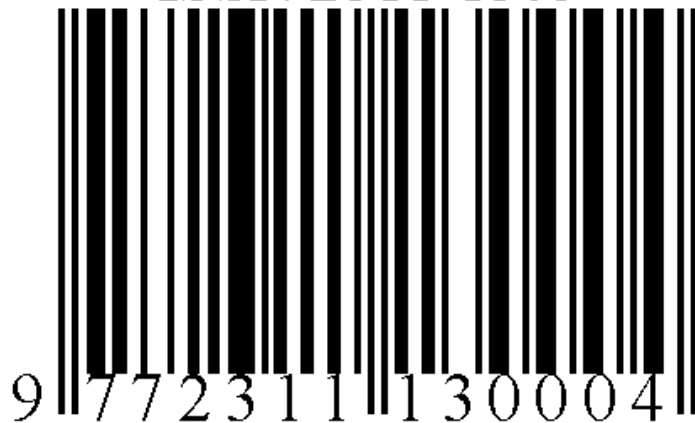
Левченко Наталия Валерьевна Терентьева Наталья Юрьевна	ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ АСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ	207
Литвиненко Наталья Валерьевна Гасилина Мария Александровна	ДИАГНОСТИКА КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДЕЗАДАПТИВНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ	210
Лобашев Игорь Валерьевич Лобашев Валерий Данилович	ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОЗДАНИЯ КОМПЛЕКСНОЙ ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ	215
Лобашев Игорь Валерьевич Лобашев Валерий Данилович	ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЗДАНИЯ КОМПЛЕКСНОЙ ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ	218
Лобашев Игорь Валерьевич Лобашев Валерий Данилович	МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОЦЕССОВ И РЕЗУЛЬТАТОВ ВЫПОЛНЕНИЯ КОМПЛЕКСНЫХ ВЫПУСКНЫХ КВАЛИФИКАЦИОННЫХ РАБОТ	223
Лобашев Игорь Валерьевич Лобашев Валерий Данилович	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВЫПОЛНЕНИЯ КОМПЛЕКСНЫХ ВЫПУСКНЫХ КВАЛИФИКАЦИОННЫХ РАБОТ	226
Лобашев Игорь Валерьевич Лобашев Валерий Данилович	ЭТАПЫ ВЫПОЛНЕНИЯ КОМПЛЕКСНОЙ ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ	229
Лобашев Валерий Данилович Талых Алексей Александрович	ОСОБЕННОСТИ ТЕХНОЛОГИИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ КОМПЛЕКСНОЙ ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ	233
Львова Инна Алексеевна Ларионова Нина Львовна Львова Наталья Сергеевна	АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ПО ПРОФИЛЮ ЛАНДШАФТНЫЙ ДИЗАЙН	236
Мандранов Алексей Михайлович Игнатова Валентина Владимировна	ОРИЕНТИРОВАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗА НА КОМАНДНУЮ РАБОТУ: ОЦЕНОЧНО-ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ И РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	239
Маркова Светлана Михайловна Уракова Екатерина Андреевна	ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОДЕРЖАНИЯ ПРАКТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ	246
Матвеев Семен Николаевич Галлямова Эльмира Хатимовна Киселев Борис Васильевич	О СТАТИСТИЧЕСКОЙ ОЦЕНКЕ ВНЕДРЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ТРЕНАЖЕРОВ - СИМУЛЯТОРОВ В ОБУЧЕНИЕ	249
Матвеева Мария Дмитриевна	О ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛЕКСИКИ И ФРАЗЕОЛОГИИ	255
Медведева Татьяна Юрьевна Сизова Ольга Алексеевна Медведев Александр Николаевич	ПРОЕКТИРОВАНИЕ МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ	258
Медведева Елена Юрьевна Ольхина Елена Александровна	НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ПРОФИЛАКТИКИ СПЕЦИФИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА	261
ПСИХОЛОГИЯ		
Абдурахманова Марина Асадуллаевна Валиева Патимат Валиевна Муталимова Аминат Махмудовна	ВЕДУЩИЕ МЕТАКАЧЕСТВА СОВРЕМЕННОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	265
Ахметшина Ирина Анатольевна Балакирева Нина Алексеевна Зеленкова Татьяна Владимировна	ПРОБЛЕМА ДЕЗАДАПТАЦИИ ВЫПУСКНИКОВ ДЕТСКОГО САДА ПРИ ПЕРЕХОДЕ В ШКОЛУ	268

Бисерова Галия Камильевна	ВЛИЯНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И МОТИВАЦИИ ОБУЧЕНИЯ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ПОДГОТОВКУ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ	272
Боцова Анна Владимировна Гучетль Сафиег Кушуконна Лазаренко Лариса Анатольевна	О ДЕСТРУКТИВНОМ ВЛИЯНИИ СЕТИ ИНТЕРНЕТ НА НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ: КОНТЕКСТ ПРЕВЕНЦИИ	275
Братусин Алексей Радиславович	К ВОПРОСУ О СОВРЕМЕННЫХ ТЕНДЕНЦИЯХ РАЗВИТИЯ ЮРИДИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ: ПРОБЛЕМНЫЙ АСПЕКТ	278
Гайфуллина Наталья Геннадиевна	ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ В СИСТЕМЕ «ВУЗ - УНИВЕРСИТЕТСКАЯ ШКОЛА»	282
Гасанова Диана Имиралиевна Магомедова Аида Насрутдиновна Алиева Марзият Батырсултановна	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОСОБЕННОСТЕЙ РОССИЙСКОГО СТУДЕНЧЕСТВА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ РЕАЛИЙ	285
Гутова Тамара Сергеевна Пидшморга Юлия Владимировна	ПРОБЛЕМА ВЛИЯНИЯ РЕБЕНКА-ИНВАЛИДА НА СУПРУЖЕСКИЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЯ	288
Dumnova Nadezhda Igorevna Soldatov Dmitry Vyacheslavovich	PSYCHOLOGICAL DIAGNOSTICS OF THE SECONDARY LINGUISTIC PERSONALITY SYMPTOMS	291
Дунаева Наталья Ивановна Баранова Юлия Михайловна Бабинова Наталия Сергеевна	ПРОФИЛАКТИКА АУТОАГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ	294
Дьяченко Елена Николаевна	ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ИССЛЕДОВАНИЯ ИДЕНТИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ	297
Зорина Наталья Николаевна	ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА	300
Койчуева Лида Махсютонна	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ТЬЮТОРСТВА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ	304
Кузьменкова Ольга Валентиновна Ксенофонтова Валерия Вадимовна	СТРАТЕГИИ РАЗРЕШЕНИЯ ВНУТРИЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ	306
Магомедова Замира Шахабутдиновна Амирова Светлана Кировна Демирова Лейла Имиралиевна	СПЕЦИФИКА КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	308
Матасова Инна Леонидовна Шаталина Мария Александровна	ОСОБЕННОСТИ САМОПОВРЕЖДАЮЩЕГО И СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ И ПРИКЛАДНОЙ АСПЕКТ	312

**Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996**

Проблемы современного педагогического образования
Выпуск 71. 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 26.05.2021. Сдано в набор 31.05.2021. Дата выхода 09.06.2021
Формат 210x297. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 37,19.
Тираж 500 экз. Цена свободная.